PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 7 1 KWIETNIA 1934 ROK XIII

AUTOR KSIĄŻEK O DZIECKU WIEJSKIEM I JEGO ZARZUCICIELE.

W *Ilustrowanym Kurjerze Codziennym* z dn. 5 lutego br. (Nr. 36) w drugiej części feljetonu pt. „Rózga i chamy“ autor tegoż, dr. Zygmunt Nowakowski, zwrócił ostrze swego pióra przeciw dr. Janowi Kuchcie z powodu jego zdań o dziecku wiejskiem, wypowiedzianych w książce pt. *Psychologja dziecka wiejskiego*[1]), przyczem zadał mu owem ostrzem dwa uboczne pchnięcia, zbyteczne i niestosowne. Rozprawiwszy się w pierwszej części feljetonu z niejakim Sobolewem, zalecającym jako środek zbawienny bicie metodyczne i bolesne, znakomity feljetonista wyraża mniemanie, że nawet rózga nie poradzi na dzieci wiejskie ponieważ te dzieci — zdaniem dr. Jana Kuchty — nie mają ani ambicji, ani honoru. „Wszystkie, jak ich jest kilka miljonów“, dodaje od siebie ironicznie.

Przytoczywszy następnie kilka orzeczeń autora książki, przedstawiających dziecko wiejskie najujemniej pod każdym względem: w sferze myśli, uczuć, pobudek i działań[2]), oburzony

---

[1]) Dr. Jan Kuchta: *Psychologja dziecka wiejskiego*, Gebethner i Wolff. Na stronie tytułowej wewnętrznej tytuł całkowity brzmi: Jak realizować nowe programy szkolne, Nr. 17. Dr. Jan Kuchta: *Psychologja dziecka wiejskiego a praca szkolna* (ze szczególnem uwzględnieniem „zajęć cichych“). Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa. Str. 104. Druk. T-wa Polskiej Macierzy Szkolnej. 1933. Cena zł 1,90.

[2]) *...u dziecka wiejskiego jaskrawy brak uczuć obywatelsko-państwowych, intelektualnych, ogólno-ludzkich, społecznych, estetycznych, głębszych religijnych* (str. 49).

W odniesieniu do starców i kalek jest ono nieraz brutalne,.. w stosunku do kolegów jest dziecko wiejskie nieuczynne często..., brak mu umiejętności poświęcenia się koleżeńskiego, jest niejednokrotnie pełne zawiści, mściwe, gburowate (str. 49).

To byłby charakter. A zdolności? O grubo gorzej! (wzburza się autor feljetonu)... — Przecież

wrażliwość uczuciowa dziecka wiejskiego jest... przytłumiona i zgaszona. Ma ono... *swoistą bierność.* *(Dalszy ciąg notki na następnej stronie.)*

krytyk konkluduje, że logicznym wnioskiem po przeczytaniu tej książki byłoby uchwalić w sejmie, i to trybem doraźnym, pańszczyznę i zamknąć wszystkie szkoły wiejskie. Sądom dr. Jana Kuchty, któremu radzi rozszerzyć swoją erudycję, wskazując mu na wiadomości o chłopach, zawarte w dziełach Grabskiego, Świętochowskiego oraz w encyklopedji *Świat i Życie*, dr. Zygmunt Nowakowski przeciwstawia „Cud nad Wisłą", jako sprawiony przecież przez dzieci ludu wiejskiego, i przypomina kilka postaci chłopskich, takich jak Słomka, Magryś[1]) i Kuraś, którzy wyszli wprost z chałupy a pokazali, iż chłop potrafi być pisarzem, organizatorem i artystą. Wreszcie kończy zapewnieniem, że dziecko wiejskie chce się uczyć i że na to nie poradzi nikt, przyczem czyni znowuż aluzję do nazwiska autora.

Powodując się zadaniem feljetonisty chwytania każdej rzeczy w taki sposób, by czytelnika ubawić lub poruszyć, i opierając się na ogólnem wrażeniu, wyniesionem z książki dr. Kuchty, autor krytyki feljetonowej nie uwzględnił tych miejsc w owej książce, gdzie jest mowa także o dodatnich właściwościach psychiki dziecka wiejskiego. Takiemi są np. wymienione na str. 33: posiadanie wyobrażeń jasnych, dokładnych i rzetelnych, jako nabywanych samodzielnie i bezpośrednio przez wielorakie zmysłowania, posiadanie zdolności obserwacyjnych, rozwijanych silnie pod wpływem trybu życia, albo wymieniona na str. 35, zdolność do długotrwałej, natężonej uwagi i posiadanie „chciwości wiedzy", albo też owe zainteresowania i uzdolnienia artystyczno-techniczne do muzyki, rysunków, budownictwa, rzeźby i przedstawień teatralnych, ów pociąg do konstrukcji i majstrowania,

---

Nadto wykazuje
ospałość, brak polotu, szablonowość.
Odznacza się
małą ruchliwością umysłu... Jego myślenie jest cięższe i powolniejsze.
Wyobraźnię ma ubogą, nie chce czytać i nawet
w dziedzinie językowej stoi niżej jak (?!) *miejskie.*

Uwaga. Wszystkie wyrazy, oznaczone *kursywą*, są przez autora feljetonu cytowane z broszury dr. Kuchty. (Przypisek redakcji.)

[1]) Wartość pamiętników chłopskich Słomki i Magrysia — zwłaszcza dla nauczania historji — oświetlił dokładnie w obszernym artykule dr. Opatrny w *P. S.* Nr. 11/1932. Red.

o którym autor mówi aż dwa razy (str. 44 i 53), przypisując dziecku wiejskiemu ogromną pomysłowość w tej dziedzinie, tylko że „w przeważnej części wypadków te jego popędy nie są wyzyskane.“ „A umie ono“ — dodaje autor — „robić z niczego piękne zabawki“, (kogutki, łuki, strzały, odzież wojenną, wiatraki...), „ma tyle popędu do „artystycznego tworzenia“, czego dowodem może być chociażby cała sztuka ludowa. „Tak łaknie wyżywania się w tej właśnie dziedzinie“.

Z takich orzeczeń wynika oczywiście wniosek nie taki, że należałoby zaprowadzić znów pańszczyznę i wszystkie szkoły wiejskie zamknąć, jako zgoła niepotrzebne dla rzekomych „bydląt i kretynów“, (jak feljetonista się wyraża), ale ten, że po wsiach trzeba zakładać jak najliczniej szkoły techniczne i rzemiosł artystycznych dla *Antków* Prusa i sienkiewiczowskich *Janków*.

Wzburzony autor feljetonu nie wziął także i tego pod uwagę, że dr. Kuchta, sypiąc wprawdzie jak z rogu obfitości wszelakie ujemne cechy na głowę dziecka wiejskiego, wywodzi je z ciemnoty i z biedy, jakie panują naogół w otoczeniu tego dziecka, oraz z ciężkiej i przygniatającej duszę pracy fizycznej, do jakiej zmuszone bywa przedwcześnie to dziecko, zaniedbywane pod względem duchowym w atmosferze i w warunkach codziennego wywalczania środków materjalnych, niezbędnie potrzebnych do pierwotnej formy ziemskiego i przyziemnego bytowania. Nigdzie zaś nie utrzymuje, jakoby te wymieniane przez niego wady i braki, jakie dzieci wiejskie rzekomo objawiają, miały tkwić w nich samych, jako ich zadatki i właściwości przyrodzone, których nie możnaby zmienić przez pracę oświatowo-wychowawczą w szkole, a przedewszystkiem przez gruntowne polepszenie warunków, w jakich żyje naogół lud wiejski.

Zresztą tych twierdzeń, tak bardzo ujemnych dla dziecka wiejskiego, jakiemi szafuje dr. Kuchta, nie należy uważać za obraz rzeczywistości naszej, polskiej, ponieważ:

1. dr. Kuchta nie podaje nigdzie: na jakich faktach (gdzie i w jaki sposób zdobytych) się opiera, i swoich charakterystyk nie obrazuje żadnemi przykładami;

2. ani w tytule, ani w żadnem miejscu swojej książki, nie zaznacza, że pisze o polskiem dziecku wiejskiem; natomiast

w dwóch odległych od siebie miejscach (na str. 20 i 54) podaje w nawiasach niemieckie wyrażenia: *geistige Kampfspiele, Glücksspiele; dumm, einfältig, grob, natürlich, stätig, unpersönlich,* co każe wnioskować, że materjał do podanych przez niego właściwości psychicznych dziecka wiejskiego wziął z przeczytanych dzieł niemieckich, których w podanym wykazie literatury wiele przytacza. Ale zebranego materjału m. zd. nie przerobił należycie, by uzgodnić dodatnie z ujemnemi cechami i powiązać różne orzeczenia w strukturalną całość.

Ten, w danym wypadku, bardzo ważny szczegół, rzucający światło na pochodzenie owych wzburzających twierdzeń o dziecku wiejskiem, został snadź niedopatrzony przez autora feljetonu. Zaś postąpił niestosownie, czyniąc dr. Kuchtę — z racji jego domniemanego pochodzenia — jakoby owym przysłowiowym u nas dudkiem, który kala własne gniazdo[1]). Prawda naukowa przecież nie może być uzależniona od pochodzenia tego, kto ją głosi. Łatwość autorska i erudycyjna skrzętność, pochopna do wymieniania jak największej ilości książek, zwłaszcza tych, które się samemu napisało, ta „książko-twórcza" łatwość, wytknięta dr. Kuchcie przez autora feljetonu[2]) pubudziła mnie do tego, żeby *Psychologję dziecka wiejskiego*, przeciwko której dr. Zygmunt Nowakowski wystąpił na łamach *I. K. C.*, porównać dokładnie z napisaną także przez dr. Kuchtę książką pt. *Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego*[3]). Przeciwko tej bowiem wystąpiono na łamach *Młodej Myśli Ludowej*[4]), czem zajmiemy się niżej w drugiej części artykułu. Otóż p o r ó w n a n i e o b u k s i ą ż e k wykazuje, że zawierają one dosłownie (wyraz za wyrazem, zdanie za zdaniem, wiersz za wierszem, nagłówek za nagłówkiem, aż do podkreśleń, cytowanych dzieł i literatury podanej na końcu) ś c i ś l e t ę s a m ą t r e ś ć o psy-

[1]) „nie wiem, czem się pieczętuje i z jakich sfer wywodzi się p. Kuchta, ale — do pioruna ciężkiego — chyba nie z karmazynów! I tak mówi o dziecku chłopskiem". (Słowa feljetonisty.)

[2]) mieni go bowiem „płodnym jak króliczyca autorem niezliczonej ilości prac, erudytą, który cytuje książek (szczególnie własnych) na kopy": (słowa feljetonisty).

[3]) Dr. Jan Kuchta: *Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego.* Warszawa, 1933. (Bibljoteka *Kwartalnika Pedagogicznego* Nr. 8.) Stron 42.

[4]) Miesięcznik, poświęcony sprawom ruchu ludowego. Red.: Warszawa, ul. Szopena 16, m. 20.

chice dziecka wiejskiego. Takie postępowanie ubliża naukowej godności autora i jest niedopuszczalne, ponieważ wprowadza w błąd czytelnika-nabywcę, który w drugiej książce czyta z coraz większem zdumieniem to samo, co już poznał w pierwszej.

Owo, że się tak wyrażę, „powielanie" pracy już wydrukowanej i wypuszczanie jej w obieg księgarski, w innej szacie zewnętrznej i pod zmienionym tytułem, przyczyniając się do rozpowszechnienia tejże samej treści, powiększa zarazem ilość tych, którzy przeciwko niej zwracać się mogą i to — w sposób dla autora wcale nieprzyjemny. Bo oto w grudniowym numerze *Młodej Myśli Ludowej* (Nr. 12, 1933) na str. 29, bezimienny sprawozdawca w notatce pt. „Co to za Kuchta?" wyraża takie oto mniemanie o tem, czego objawem jest książka dr. Kuchty: *Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego* i jaką jest jej wartość naukowa:

„Wiadomą jest rzeczą, w jakiem położeniu znajduje się obecnie wieś pod względem kulturalno-oświatowym. Utrudnia się pracę instytucjom i organizacjom wychowawczo-oświatowym. Nowa ustawa o ustroju szkolnym stwarza całą sieć trudności dla młodzieży wiejskiej, pragnącej kształcić się w szkołach średnich i wyższych. Wysokie świadczenia za naukę czynią z niej dla wielu dzieci chłopskich dobrodziejstwo, o którem mogą tylko marzyć. W tej sytuacji szczególnie wymownemi stają się „naukowe" wywody niejakiego dr. Jana Kuchty, zawarte w książeczce jego pt. *Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego*".

Tu autor notatki wyszczególnia owe liczne ujemne orzeczenia o psychice dziecka wiejskiego, wymienione przeważnie i przez feljetonistę *I. K. C.*, a dotyczące wrażliwości, wyobraźni, uczuciowości, dziedziny językowej, pojętności i zdolności logicznych dzieci wiejskich.

Przytaczając krótką ogólną charakterystykę dziecka wiejskiego, jaką dr. Kuchta podaje na str. 37, sprawozdawca dodaje następującą uwagę:

„Tyle *„uczonych"* rzeczy pan Kuchta ma do powiedzenia o dziecku wiejskiem. Nie mamy, niestety, bliższych informacyj o tym *„uczonym"*.

Kończy zaś wezwaniem:

„Do nauczycieli wiejskich-ludowców apelujemy, aby zabrali głos w sprawie *„naukowych"* wywodów tego pana".

Naukowość ich jest, jak to wykazałem dowodnie, wątpliwa. Ale wzburzenie czytelnika-sprawozdawcy byłoby i w tym wypadku mniejsze, gdyby i on nie przeoczył owych niemieckich wyrazów, znajdujących się w nawiasach przy polskich określeniach: *niemądre*,

jednostronne i *ograniczone*, *nieokrzesane* i *prostackie*, *uparte*, *bezbarwne* i *bez wyrazu* i gdyby był zwrócił uwagę na to:

1) że dr. Kuchta wymienia te cechy, jako zwykle podawane (oczywiście przez Niemców, w niemieckich pracach o niemieckich dzieciach, na co wskazują przytoczone wyrazy niemieckie),

2) że na stronie następnej dr. Kuchta odpiera wszystkie owe charakterystyczne cechy, jako przypisywane dziecku wiejskiemu niesłusznie, gdyż tak oto pisze (Rozdział IV A 5, str. 38 wzgląd. 54):

„Nie jest ono naprawdę „niemądre“. „Niemądre“ jest chyba w oczach tego, kto nie rozumie, że ono myśleć umie tylko konkretnie, że operuje w myśleniu wyłącznie elementami z bezpośredniego otoczenia, że myśli powoli i że logika jego jest swoista i sprzeczna z logiką teoretyczną. Wyrażanie przez nie swych myśli językiem prostym, potocznym, różnym od szkolnego, nie dowodzi także jeszcze głupoty — chociaż i z tego powodu zarzuca się ją dziecku wsi.

Nie jest i zbyt „ograniczone“ i „jednostronne“, chociaż nie przekracza zasięgu pojęć życia wiejskiego i wiejskich spraw i nastrojów. Jest to wyłącznie bowiem konieczne następstwo faktu, iż zamknięto je bezapelacyjnie w jednostronnem środowisku.

Nieokrzesanem i prostackiem nazwać go także nie można. Nie powinien do tego bynajmniej służyć za podstawę fakt, iż jest bezpośrednie, szczere, żywiołowe i żyje jednostronną zbyt może moralnością swego wiejskiego otoczenia.

Rzadko także są dzieci wiejskie zbyt uparte. Są raczej powolne, wytrwałe, stanowcze, za bardzo może konsekwentne w swych poglądach.

Że przeciętne dziecko wiejskie wkońcu nie posiada wyraźnie zarysowanej indywidualności, że jest naogół tak „bezbarwne“, tak podobne do wszystkich innych, tak „bez wyrazu“ — że nie wyróżnia się z masy, żyje wyłącznie poglądami własnego środowiska, nie odważa się mieć własnego zdania, że przeciwstawia się wszelkim nowościom — to nie jego wina. Jego zadatków indywidualnych nie było wprost komu wyzwolić — oto jedyna przyczyna istniejącego stanu rzeczy“.

*
* *

Widoczna więc: 1) że dr. Kuchta nie postarał się o napisanie pracy istotnie naukowej o treści, opartej na wyraźnych danych, gruntownie i konsekwentnie przemyślanych, 2) że jego zarzuciciele nie ogarnęli bacznie całokształtu tego, co atakowany autor w tym wypadku napisał, i nie wniknęli we wszystkie pozycje jego różnych twierdzeń. Autor naukowy musi być sumienny, rzetelny i ostrożny, a krytycy powinni być dokładni, wnikliwi i sprawiedliwi.

Poznań. Dr. Stefan Frycz.

KRYTYCYZM CZY SCEPTYCYZM.

Jak wiadomo, każdy wychowawca, przygotowując się do zawodu nauczycielskiego, musiał zaznajomić się przedewszystkiem w pewnym zakresie z psychologją. Dowiedział się, czem jest psychologja, kto był jej twórcą już w starożytności, co to była psychologja racjonalna od czasów Arystotelesa aż do XVI wieku, kiedyto Jan Ludwik Vives po raz pierwszy żąda od psychologji, by zamiast silić się na odgadnięcie istoty duszy, zajęła się badaniem jej właściwości, dając tem samem podstawy psychologji empirycznej itd. Ale na tych wiadomościach, wyniesionych z ław szkolnych, nie mógł i nie może poprzestać, chcąc godnie odpowiedzieć swemu zadaniu w czasach współczesnych: musiał i musi dalej studjować tę dziedzinę wiedzy, która tak bujnie się i rozrasta i różniczkuje. A szczególnie jeden dział ciągnie pedagoga do siebie: psychologja wychowawcza czyli pedagogiczna. Celem jej — analiza życia duchowego, psychicznego młodzieży w wieku szkolnym, określenie istoty tegoż życia, wskazywanie odpowiednich metod, zalecanie środków wychowawczych, właściwych temu wiekowi itp. Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r. w art. 11 głosi, że „szkoła powszechna ma za zadanie dać na poziomie, odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka, potrzebne wiadomości", a program ministerjalny (Ogólne uwagi metodyczne, str. 5) wymaga „czynnego udziału ucznia" w nauczaniu. Jakże wychowawca odpowie temu zadaniu, jeżeli nie zna rozwoju duchowego dziecka w wieku szkolnym, nie zna jego życia psychicznego? Jakże zmusi ucznia do czynnego udziału w nauce, jeżeli nie zna jego stosunku do rzeczy z otoczenia i do zjawisk świata otaczającego, do pewnych zagadnień w życiu, nie wie, jak on reaguje na to wszystko? Jakie środki ma obrać, aby pobudzić energję psychiczną dziecka i bogacić jego treść duchową?

Z powyższego, krótkiego wprawdzie, przedstawienia widzimy, że znajomość psychologji jest nietylko konieczna, ale nieodzowna każdemu wychowawcy.

Przypomnijmy sobie teraz, jakto rozwijała się ta wiedza w ostatnich kilku dziesiątkach lat.

Wiemy, że psychologja ta, którą zajmował się Kartezjusz czy Kant, a która rozważała istotę duszy, jej nieśmiertelność, stosunek do Boga itd., miała charakter spekulatywny. W dalszym rozwoju, kiedy oparła się na badaniach metodą indukcyjną, a więc na doświadczeniu, obserwacji, przeobraziła się na psychologję eksperymentalną, doświadczalną. Stało się to pod wpływem rozwoju nauk przyrodniczych, szczególnie biologji i fizjologji. Z tych to nauk przyjęto metody obserwacji i doświadczenia i zaczęto wyjaśniać i opisywać wszystkie zjawiska życia duchowego, jego procesy, jako też stany psychiczne, stosunki między zjawiskami psychicznemi itd. Powstają pracownie i laboratorja psychiczne np. w Lipsku (Wilhelm Wundt), Nowym Jorku (William James), mnożą się katedry psychologji na uniwersytetach. Pod wpływem dalszych badań powstaje zróżniczkowanie psychologji ogólnej na poszczególne umiejętności o właściwych kierunkach i specyficznym zakresie badań, swoistych metodach i celach — jednem słowem powstają „nowe szkoły psychologiczne".

Wyliczymy z nich kilka:

1) psychologja fizjologiczna i psychofizyka,
2) psychologja dziecka czyli genetyczna,
3) psychologja objektywna (behawjoryzm),
4) psychologja mechaniczna i asocjacyjna,
5) psychologja strukturalna czyli postaci,
6) psychologja dyferencjalna czyli różnicowa,
7) psychologja patologiczna,
8) psychoanaliza,
9) psychologja zawodów czyli psychotechnika.

Pomijamy z rozmysłu: o czem mówi każda z tych gałęzi, kto ją bada, rozwija, kto prace publikuje itd.; jako też i inne kierunki psychologiczne, które nauczyciela z uwagi na teren szkoły powszechnej mniej interesują, jak np. psychologja tłumu, gospodarcza, zwierząt. Ograniczamy się do tych, które nie powiększą ram niniejszego artykułu i konkluzji nie oddalą.

Czytając o tylu nowych i tak bogatych w treść działach psychologji ogólnej i specjalnej, sumienny nauczyciel pragnie te gałęzie wiedzy zgłębić, zrozumieć, a co najważniejsze — według swego uznania — niektóre wyniki badań na swoim odcinku pracy

w praktyce zastosować. Wszak ma do czynienia z dzieckiem jako indywidualnością, z dziećmi jako zbiorowością, ze środowiskiem, w którem ta młodzież żyje, a które to środowisko w różny sposób na nią oddziaływuje itd. Jest przecież odpowiedzialny i za rozwój tej indywidualności i za jej stosunek i współżycie z resztą towarzyszów, kolegów, a częściowo spada na niego odpowiedzialność i za wybór zawodu... I tu może nastąpić u wychowawcy załamanie się duchowe, zwątpienie w samego siebie, w wartość swej pracy — jednem słowem może zapaść w taki stan psychiczny, w którym pracować nie potrafi, lub pracując, pozostanie tylko wyrobnikiem, zjadaczem chleba: popadnie w sceptycyzm, stanie się sceptykiem.

I tutaj dochodzimy do rzeczy właściwej.

Co wychowawca musi wiedzieć w takiej chwili rozterki, o czem musi pamiętać, by nie popadł w przygnębienie, by dalej mógł z ochotą pracować?

Musi przedewszytkiem zdać sobie jasno sprawę z tego faktu, że żyjemy wszyscy w czasach niewidzianego dotąd rozkwitu nietylko wiedzy dla każdego zawodu, a więc (zawodowej, fachowej) ale i wiedzy ogólnej. Człowiek nowoczesny usiłuje wiele z tej lub owej dziedziny wchłonąć w siebie, zrozumieć itd. Ale na to wszystko brak mu zupełnie czasu, ba, nawet życia. Więc musi przyjmować w stopniu większym lub mniejszym już gotowe poglądy, pewniki, teorje, hipotezy, sposób rozumowania, formy literackie, zwroty językowe itp.: następuje przeto automatyzowanie myśli współczesnej i wzrost myślenia nawykowego. Ale to wszystko razem wzięte przynosi zarazem coś wręcz przeciwnego, niejako *antidotum*. A niem jest zwątpienie, osłabienie do pewnego stopnia tej pewności subjektywnej, jaką każdy z nas w większym lub mniejszym stopniu posiada. Rezultatem tego zwątpienia jest powściąg, który w dużej mierze ogranicza, modyfikuje te wszystkie poglądy, pewniki, teorje, hipotezy itd. Przekonywuje się wówczas każdy z nas, że w rozumowaniu, w wydawaniu sądów popełniał i popełnia mnóstwo błędów. To samo tyczy się przypominania. I to przekonanie każdego z nas poucza: zaczynamy wydawać sądy coraz ostrożniej i to po zbadaniu i ocenie podstawy, na których chcemy je oprzeć. I jeżeli dojdziemy do przekonania, że te podstawy są niepewne, powstrzy-

mujemy się od wypowiadania twierdzeń, przeczeń itd. Ten powściąg jest rezultatem doświadczenia życiowego. U każdego z nas następuje ten sam objaw, który zauważyć można w rozwoju umysłowości całych pokoleń. W zamierzłych czasach masy nieoświecone, pełne przesądów i wierzeń, guseł, zabobonów — przez postęp cywilizacji, przez kulturę duchową pozbywają się tego wszystkiego. Obok wzrostu myślenia nawykowego następuje zwiększenie się powściągu, jako rezultat doświadczenia przekazywanego przez całe pokolenia następnym pokoleniom.

Ten powściąg myślowy, jako rezultat doświadczenia, nie jest niczem innem, jak tylko krytycyzmem.

Przypomnijmy sobie z historji filozofji greckiej czasy po Platonie i Arystotelesie. Szerszy ogół umysłów, widząc w poglądach obu mędrców liczne sprzeczności, zaczął powątpiewać o możności rozwiązania wszystkich zagadnień, któremi zajmowali się wyżej wymienieni myśliciele. Tymczasem życie domagało się stanowczej odpowiedzi na pytania, co czynić i jak postępować należy, by uzyskać chociażby względne zadowolenie i uwolnić się od trosk, niepokojów, cierpień. I powstały wówczas nowe kierunki filozoficzne: jeden z nich to sceptycyzm, nie wierzący w zdolność umysłu ludzkiego do rozwiązania tych zagadnień, któremi zajmował się Platon czy Arystoteles. Powtarzano zdanie, które podobno miał wyrzec Sokrates: „Tyle wiem, że nic nie wiem, a drudzy i tego nie wiedzą, że nic nie wiedzą". Jest to kapitulacja umysłu ludzkiego przed niemożliwością dania odrazu odpowiedzi na pewne pytania szczególnie z dziedziny metafizyki; jest to powątpiewanie o tem, czy człowiek wogóle dojść może potrafi do wykrycia prawdy. I po długich wysiłkach poszukiwania tej prawdy wyrzekł się jej, popadając w sceptycyzm.

Ten sam sposób myślenia, to samo rozumowanie z dziedziny metafizyki przeniesiono i na inne gałęzie wiedzy ludzkiej.

Krytycyzm zaś jest tworem myśli nowożytnej, jest „męskiem pogodzeniem się z rzeczywistością, przystosowaniem do tejże rzeczywistości swych celów, dążeniem do opanowania prawdy w warunkach jej możliwych i jest świadomością tego stopnia, w jakim w każdym pojedyńczym wypadku to opanowanie następuje" jak powiada Dawid. Każdy pedagog wchłonął w siebie i wchłania nadal wiedzę i ogólną i zawodową i to w gotowej,

odpowiednio nieraz spopularyzowanej treści i formie. Nie ma jednakże czasu na badania, eksperymenty i doświadczenia. Ale musi mieć dużo krytycyzmu co do tych nowych i ciągle powstających teoryj i hipotez w dziedzinie psychologji. Nie wolno mu brać tych teoryj czy hipotez za pewniki naukowo stwierdzone i nie może je pochopnie wprowadzać do praktyki szkolnej. Winien pamiętać o tem, że niektóre gałęzie wiedzy psychologicznej są bardzo młode, kilkanaście lub kilka lat liczące. Musi zachować ten powściąg, zdobyty doświadczeniem, i ten należyty umiar wówczas, gdyby zaszła potrzeba wprowadzenia nowości. Winien pamiętać o tem, że cechą umysłu współczesnego nie jest ta ślepa wiara we wszystko i wszystkich, ale pewne pół-przekonanie, pół-niewiara do wszystkiego, co wkoło siebie widzi, słyszy lub studjuje.

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

PARALELIZM DUCHOWY I CIELESNY W ROZWOJU DZIECKA.

Przeważnie rozwój cielesny dziecka idzie w parze z rozwojem duchowym i naodwrót, co nie jest jednak regułą, bo owszem nieraz dzieci upośledzone umysłowo i cofnięte w rozwoju psychicznym, cieleśnie rozwijają się znakomicie, a naodwrót spotykamy czasem przedwczesny i niezwykły rozwój duchowy przy wątłem i nierozwiniętem zresztą ciele.

Historja uczy nas, że t. zw. małoletni genjusze byli często wątłego zdrowia i umierali w bardzo młodym wieku, a nierzadko też ludzie genjalni kwękali przez całe życie, pracując jednak pomimo to często ponad siły.

Niestety, matki bardzo często łudzą się właśnie dobrym wyglądem dziecka, nie chcąc nawet przypuszczać, że rozwój umysłowy dziecka zato jest cofnięty i niema nawet wielkiej nadziei, by się poprawił.

Natomiast w wielu wypadkach przy niedorozwoju umysłowym, istnieją pewne zaburzenia cielesne, które nietylko że dają się usunąć, ale zarazem potem wywołują wybitną poprawę inteligencji dziecka tak, że musimy je uważać za właściwą przyczynę niedorozwoju umysłowego. Zwłaszcza wielką rolę odgrywają tu-

taj zaburzenia w dziedzinie gruczołów o wydzielaniu wewnętrznem, przyczem nieraz obserwować można z jednej strony przedwczesny rozwój fizyczny a zwłaszcza płciowy, a z drugiej zastój w rozwoju psychicznym lub nawet upośledzenie umysłowe. Tak np. nierzadko spotykamy taką dysproporcję przy schorzeniach gruczołu tarczykowego, przysadki i szyszki mózgowej, nadnerczych itp.

Chlubą wielu matek jest nieraz to, że dziecko jest, jak mówimy, „nad wiek rozwinięte", przyczem rozumiemy przez to wczesny i nie idący z wiekiem w parze rozwój umsłowy. Niestety rodzice zapominają o tem, że oba te rozwoje, t. j. cielesny i duchowy, powinny iść o ile możności do siebie równolegle i nie dobrze jest, gdy jeden nad drugim bierze górę. Tymczasem zwykle nietylko że się o tem nie pamięta, ale zauważywszy u dziecka przedwczesny rozwój duchowy lub jakieś wybitne uzdolnienie, podsyca się je jednostronnie, nieraz ze szkodą dla innych czynności umysłowych i rozwoju ciała.

Przecież rodzice dumni są z tego, że 4-ro lub 5-cioletnie dziecko umie już dużo wierszyków napamięć, rysuje lub pisze a nawet gra na jakimś instrumencie lub śpiewa. Tymczasem obecna pedagogja doszła do przekonania, że dawniejszy termin posyłania dzieci do szkoły w 6-tym roku życia jest za wczesny i radzi dzieci uczyć dopiero od 7-mego roku życia.

Z badań lekarzy szkolnych, przeprowadzonych na dzieciach, wstępujących do szkoły, wynika, że zaledwo połowa z nich pod względem cielesnym lub duchowym nadaje się już do nauki, natomiast reszta jest niedorozwinięta (cieleśnie lub duchowo) tak, że lekarz musi zalecić w takim wypadku odwleczenie nauki przynajmniej na rok. Około 10% dzieci zaś jest w 6-tym roku życia nad swój wiek duchowo rozwiniętych i wyprzedzają one w nauce swoich rówieśników. W niektórych krajach wprowadzono nawet dla takich dzieci osobne oddziały o zwiększonym co do treści, a skróconym co do czasu, planie szkolnym.

Wobec tego wszystkiego, co powiedzieliśmy, wynika, że każda troskliwa matka powinna śledzić to, czy rozwój cielesny dziecka idzie w parze z rozwojem duchowym, a służą do tego rozmaite nowoczesne sposoby badań inteligencji dziecka, o czem pomówimy może w późniejszym artykule.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

TYPY UCZNIÓW*).

Tadeusz A., lat 12, uczeń oddz. VI. Edward D., lat 12, uczeń oddz. VI.

I. Wygląd zewnętrzny i rozwój fizyczny.

1. Tadzio jest chłopcem o przeciętnej budowie ciała. Jest ona krępa i przysadkowata, naogół kształtna, rysy jego twarzy są miękkie. T. należy do typu pyknicznego.

Edzio natomiast jest chłopcem o wątłej budowie ciała; jest on szczupły, kształtny, twarz jego podłużna, o miękkich również rysach. E. należy do typu astenicznego.

2. Ogólny stan zdrowia jest u obydwu chłopców dobry.

T. przechodził w ostatnim czasie operację szczęki.

3. Postawa T. jest zrównoważona, ruchy jego są skoordynowane i powolne.

E. zaś postawa jest nieco zwiotczała, ruchy jego są zręczne, szybkie.

4. Głos T. jest dźwięczny, czysty, mowa głośna, płynna.

E. głos jest natomiast mniej silny i dźwięczny, mowa mniej wyraźna i płynna.

5. Zewnętrzny wygląd jest u obydwu chłopców odpowiedni. Są oni czyści, sympatyczni, starannie ubrani.

T. nosi włosy krótko ścięte,

E. starannie ufryzowane z przedziałem na boku.

II. Warunki domowe.

6. T. wychowuje się u ojca (rodzice żyją w separacji), mieszka z nim w pokoju umebl., stołuje się wraz z ojcem w restauracji.

E. wychowuje się u rodziców, wspólnie z rodzeństwem.

7. Ojciec T. jest tapicerem, czasami bez pracy,

Ojciec E. instalatorem na kolei,

rodzice obydwu chłopców są średnio zamożni.

8. Wpływów dziedzicznych żaden z chłopców nie wykazuje.

9. T. jest najstarszem dzieckiem. Ma jedną siostrę, która wychowuje się poza domem.

E. jest trzecim chłopcem, a piątem dzieckiem wogóle, a więc „średniakiem".

---

*) Charakterystyka opracowana według S. M. Studenckiego: *Jak obserwować dzieci?* „Nasza Księgarnia". W-wa. Wyd. II. Str. 104. Cena zł 2,80.

10. W domu, tj. w pokoju, w którym mieszka T. z ojcem, jest ład i porządek. Czasami go T. sam zamiata, kiedy wraca z szkoły.

I w domu E. panuje czystość i porządek.

11. T. wychowuje ojciec. Stosunek jego do chłopca jest łagodny i tkliwy. Chłopiec zdaje sobie z tego sprawę. Pisał on o tem kiedyś w wypracowaniu temi słowy: „Mój ojciec mnie naprawdę kocha, bo zrobił mi taką niespodziankę".

E. wychowują oboje rodzice łagodnie, lecz stanowczo. Wpływ wychowawczy matki jest jednak większy.

12. Oprócz ojca wywierają na T. wpływ sąsiedzi, koledzy i ulica. Wpływ tych czynników jest dotychczas naogół dziwnie dodatni.

Podobnie jest u E. Mniej tu działa wpływ ulicy, lecz zato mamy wpływ rodzeństwa. Jest on także dodatni.

13. T. wychowywał się przed wstąpieniem do szkoły w domu rodzicielskim.

E. uczęszczał przez 2 lata do ochronki.

III. Stosunek do ludzi.

14. Tak T. jak i E. dąży do towarzystwa. Każdy z nich ma swego „serdecznego przyjaciela". Obaj bawią się z rówieśnikami, wolą towarzystwo chłopców niż dziewcząt.

15. Podczas zabawy T. próbuje przewodzić, częściej jednak ustępuje, czasami czyni to dlatego, jak sam mówi, „bo nie warto się sprzeczać". Naogół jest on wobec kolegów uczynny i życzliwy.

Inaczej natomiast zachowuje się E. podczas zabawy. Lubi ją organizować i przewodzić, często w niej współdziała. E. jest także uczynny i życzliwy dla kolegów.

16. —

Podczas przewodzenia często się przekomarza i sprzecza.

17. T. ulega dość łatwo wpływom dorosłych, mniej rówieśnikom.

Podobnie jest u E. Przeciwstawia on się tylko wpływom młodszym lub równym wieku.

a) Stosunek do rodziców.

18. Obaj chłopcy czują się dobrze w domu rodzicielskim.

Stosunek T. do ojca opiera się na miłości i zaufaniu, jest on z niego dumny i jemu zupełnie uległy, doń bardzo przywiązany, co jest wynikiem miłości i wyjątkowej dla dziecka troskliwości.

Stosunek E. do rodziców polega więcej na autorytecie. Boi się on ojca, szczególnie, gdy coś „przeskrobał, a matka chce na niego naskarżyć". Niemile odczuwa, że matka mówi słabo po polsku.

b) Stosunek do nauczyciela.

19. Obaj chłopcy są szczerzy, dość chętnie przyjmują uwagi nauczyciela.

T. reaguje na wymówki nauczyciela napozór obojętnie, czasami marszczeniem czoła, niekiedy łzami. Prosił mnie kiedyś, żeby mu coś poradzić na to, by tak nie zapominał.

E. reaguje zwykle wyniosłą miną na upomnienia.

c) Stosunek do kolegów.

20. Obaj chłopcy czują się dobrze w gronie kolegów i są przez nich lubiani, a towarzystwo T. jest nawet pożądane. (Bliżej tę sprawę wyświetlają punkty 14—16.)

d) Stosunek do siebie samego.

21. T. ufa własnym siłom, ocenia je naogół dobrze. Jest wrażliwy na pochwały i nagany, ambitny, dba zawsze o wygląd zewnętrzny i swoją własność, nie ukrywa jej przed kolegami. Stara się też opanować się, naogół się uzewnętrznia.

E. przecenia swe siły. Jest on mniej ambitny od T., dba również bardzo o swój wygląd i swą własność; jest nadto uczynny, pomaga, gdzie może.

IV. Zainteresowania uczniów.

22. Jeżeli chodzi o zainteresowania specjalne, to u T. są one skierowane na kino i film, u E. na gimnastykę.

T. jest często w kinie, ojciec nie broni mu wstępu, raczej z nim czasami chodzi na przed-

E. jest b. dobrym gimnastykiem, chłopcem wogóle b. zręcznym i zwinnym, należy do

stawienia. Chłopiec zdradził się, że chciałby być na każdym seansie i zostać aktorem filmowym, zna on też wszystkie kina miejscowe i bardzo dużo sztuk. Wydał rzekomo przeszło 200 zł w ciągu trzech lat na ten cel, bo lubi kino nadewszystko, więcej od teatru, sportu itd.

„Sokoła", interesuje się bardzo sportem i śledzi pilnie wszelkie imprezy sportowe, lubi też wycieczki, należy do harcerzy.

23. Obaj chłopcy chętnie czytają książki z bibljoteki klasowej i inne.

E. jednak wypożyczył więcej książek z bibljoteki szkolnej i nigdy nie zapomina o ich zmianie.

24. T. kieruje się w działaniu uczuciem przyjemności i dążeniem do samodzielności.

E. natomiast liczy na korzyści, które ono może przynieść (dobre świadectwo, posada itd.).

25. Obydwu chłopców cechuje naogół wytrwałość w zainteresowaniach wymienionych.

26. Jeden i drugi stara się zwalczać napotykane trudności.

27. Silnie zaznaczonych specjalnych przyzwyczajeń u nich niema. Obaj pracują nad wyrobieniem swego charakteru.

—

E. należy do harcerzy. (Oddział wilczków morskich.)

V. Właściwości charakteru, usposobienia, temperamentu.

28.—30. U obydwu chłopców przeważa usposobienie pogodne, wesołe.

T. cechuje jednak zmienność usposobienia; obserwowany, prędko poważnieje, chłopiec jest obowiązkowy, akuratny, roztropny. T. jest introwertykiem.

E. posiada stałe uczucia, jest szczery, ale lekkomyślny, powierzchowny, trzpiotowaty; obserwowany, dokazuje tem bardziej, by się popisywać i zwrócić więcej jeszcze na siebie uwagi. E. jest ekstrawertykiem.

31. Naogół obaj ukrywają swe uczucia. Uczucia społeczne rozwijają się u nich dobrze.

32. I współczucie, poczucie sprawiedliwości da się stwierdzić u obydwóch. Obaj też są dobroduszni i rycerscy (bronią młodszych kolegów).

33. W pracach T. jest odważny, podczas zabawy ustępliwy.	E. jest odważny w pracy i zabawie, w niej jednak jest zacięty, nie dba o przeszkody, w pracy zaś coraz wytrwalszy.

34. Obaj są dość opanowani w stosunku do dorosłych.

VI. Właściwości umysłu.

35. T. orjentuje się łatwo w nowym materjale, zadaje pytania, wtrąca własne myśli, obserwuje trafnie i krytycznie, wyraża się rzeczowo, zwięźle — posiada inteligencję teoretyczną.	E. słabiej się orjentuje, jest mniej rozgarnięty, jest roztargniony i wyraża się nieściśle — posiada inteligencję praktyczną.
36. T. wykazuje przeważnie uwagę dowolną, skupioną. Jest on skłonny do zamyślenia.	Uwaga E. jest także naogół dowolna (tylko w gimnastyce mimowolna), łatwo pobudliwa, lecz ulega wahaniom.
37. T. celuje w języku polskim; jest dobrym deklamatorem, ma styl nieprzeciętny i różni się pod tym względem dodatnio od reszty uczniów.	E. najwięcej zajmuje gimnastyka.

VII. Stosunek do pracy.

38. T. sprawia przyjemność praca umysłowa,	E. — praca fizyczna.
39. T. pracuje równomiernie i powoli, jeśli go przedmiot bawi (np. wypracowania), przerywa natomiast pracę, która go mniej interesuje (język niem.), wraca do niej pod wpływem spojrzenia nauczyciela.	E. pracuje coraz poważniej i równomierniej (dawniej było gorzej).
40. T. dąży do dokładności i estetycznego wyglądu pracy, interesuje się wynikami (cenzurami), stawia sobie duże wymagania, pracuje bez pomocy.	E. stawia sobie mniejsze wymagania, zresztą pracuje podobnie jak T.

Poznań.

Marjan Jagodziński.

O ZDROWIU FIZYCZNEM I UMYSŁOWEM MŁODZIEŻY SZKOLNEJ.

(Przyczynek do wypełnienia kart indywidualnych i oceny postępów.)

Niezmiernie ważne zadanie obserwacji rozwoju fizycznego i umysłowego oraz charakteru i zdolności młodzieży szkolnej spada niemal całkowicie na nauczyciela i wychowawcę. Lekarz szkolny styka się z uczniami tylko w rzadkich odstępach czasu i przygodnie, jemu więc trudno zauważyć objawy chorobliwego lub wadliwego rozwoju umysłowego ucznia. Trzeba to śledzić codziennie, jak to ma możność nauczyciel-wychowawca. To też wyrokować o zdolnościach, nałogach lub złych skłonnościach ucznia powinien przedewszystkiem nauczyciel. Lekarz natomiast może tylko orzec, czy i o ile ta sprawa odbija się na fizycznem zdrowiu ucznia, czy niema patologicznych przyczyn do powstania tego lub innego zaburzenia umysłowego i nerwowego, oraz może udzielić porady lekarskiej lub skierować do specjalisty w razie potrzeby.

Bardzo dużo chorób ogólnych i zaburzeń w fizycznym rozwoju dziecka wpływa hamująco na jego zdolności. Nie mówiąc już o chorobach tak poważnych, jak gruźlica, (niestety często powodująca przerwanie nauki), tyfus, silnie i na długo osłabiający zdolności, ale nawet zwykła błednica, wywołując niedokrwistość mózgu, bardzo obniża wyniki pracy. Skrofuły, a szczególniej przerost trzeciego migdałka, lub polipy nosa, wywołujące ucisk i przeszkadzające w oddychaniu, już zewnętrznie nadają twarzy ucznia wyraz tępoty (zawsze wpółotwarte usta), a równocześnie obniżają sprawność umysłową. Robaki u dzieci dają silną nerwowość, która wpływa na zły sen, (niedostateczny wypoczynek).

Wady wzroku (zazwyczaj najpierw zauważone przez nauczyciela) mają swe przyczyny w wrodzonej krótkowzroczności, albo są nabyte przez czytanie przy złem oświetleniu, lub wywołane złem przyzwyczajeniem trzymania zbyt blisko oglądanego przedmiotu przed oczami. Wtedy wytwarza się zez zbieżny i osłabienie akomodacji. Takie same braki akomodacji mogą powstać w okresie rozwojowym przy przemęczeniu lub neurastenji.

Co do **słuchu**, to mamy: albo anatomiczne zmiany lub patalogiczne, jak przerwanie bębenka, ropotok, silnie upośledzający słuch, lub przemijająca głuchota wskutek nagromadzenia woszczyny w uchu. Wady słuchu i wzroku mogą ujemnie odbić się na postępach ucznia i muszą być leczone. Ale nawet takie przemijające choroby, jak **zaburzenia trawienne**, wpływają ujemnie na wydajność pracy. Największe ma jednak znaczenie prawidłowa funkcja t. zw. gruczołów dokrewnych, których soki, zwane **hormonami**, dostają się bezpośrednio do obiegu krwi i wpływają w najwyższym stopniu na rozwój fizyczny i umysłowy osobnika. Brak hormonu gruczołu tarczowego, wskutek przerostu jego otoczki, wytwarza „**wolę**", karłowaty wzrost, wywinięte wargi, szeroki nos, język mięsisty, bełkotliwą wymowę i matołkostwo; w słabszej formie ten brak wytwarza: „infantilizm", niedorozwój fizyczny i umysłowy, czasem spotykany w niższych klasach szkół.

Nadmiar hormonu, wywoływany przez przerost samej tarczycy, daje zgrubienie szyi, uczucie gorąca, przyspieszone tętno, wcześniejsze dojrzewanie płciowe, nerwicę, lecz na zdolności nie wpływa ujemnie, raczej przeciwnie.

Zbyt wczesny zanik „**grasicy**" (gruczołu istniejącego w życiu łonowem i wczesnem dzieciństwie) przejawia się typem mongolskim twarzy, silną pobudliwością do śmiechu, gniewu, pewnem upośledzeniem umysłowem. Natomiast istnienie „grasicy" u dziecka starszego może stwarzać bardzo groźny dla życia zespół objawów. Bladość, grubość powłok skórnych, zmiany w układzie naczyniowym i chłonnym, wypadki ciężkiego zapadu przy bardzo nieznacznym urazie fizycznym lub psychicznym, np. upadek przy gimnastyce lub lęk może spowodować śmierć.

Największe jednak znaczenie dla nas mają gruczoły, które zaczynają funkcjonować w okresie pokwitania, czyli **gruczoły płciowe**. Okres pokwitania waha się dość silnie zależnie od klimatu i rasy (Żydzi wcześniej), lub miejsca zamieszkania (w mieście wcześniej). U nas występują zwykle w wieku 12—14 u dziewcząt, 13—15 u chłopców, a u słabszych osobników nieco później. Hormony powodują wówczas wystąpienie drugorzędnych cech płciowych (włos, głos, mięśnie, gruczoły piersiowe) oraz różniczkują płeć pod względem intelektualnym, duchowym, uczuciowym.

Ogromne znaczenie ma prawidłowy przebieg dojrzewania dla dalszego rozwoju człowieka, a nawet dla jego życia (skłonność do samobójstwa). Dlatego też musimy się zastanowić, jakie zastosować higjeniczne wskazania w tym okresie. Zaleca się: dobre odżywianie, lecz nie nadmiernie bogate w substancje białkowe, dużo jarzyn, owoców, żadnych napojów wyskokowych, pościel niezbyt miękka i nie za ciepła, dużo powietrza i słońca w mieszkaniu, czystość osobista. (Szczególnie dobrze robią ciepłe kąpiele dla uspokojenia systemu nerwowego, natryski i obcierania zimną wodą dla zahartowania). Ćwiczenia, wycieczki są bardzo pożądane, lecz trzeba unikać przemęczenia, bo często wielkość serca w tym okresie nie odpowiada wzrostowi ciała oraz wzmożonym wymaganiom rozwoju. Duże jest niebezpieczeństwo przepracowania umysłowego wskutek zahamowania zdolności i częstej bardzo niedokrwistości w tym okresie. W sferze nerwowej zauważamy wzmożoną pobudliwość, zmienność usposobienia i uczuć, lękliwość.

Baczną uwagę musimy też zwrócić na rozwijanie się częste nałogów, które powstają z początku przez naśladowanie starszych (palenie, picie, hazard, skłonność do włóczęgostwa, kłamstwa, kradzieży). Musimy je zwalczać zapomocą dobrych przykładów, rozwijania woli i charakteru, oraz moralnych i religijnych hamulców. Stosowane przez kolegów fałszywe uświadomienie płciowe częstokroć zbacza na drogę onanizmu, którego niebezpieczeństwo w popularnych broszurkach zwykle jest strasznie przesadzone. Rzuca bowiem młodzież w odmęty rozpaczy i zwątpienia i nieraz prowadzi do samobójstwa. W tym wypadku mogą okazać zbawienny wpływ: ćwiczenie woli, higjeniczne życie oraz wycieczki. Niebezpieczna jest również onanizacja umysłowa, wywołana niestosownemi obrazami, widowiskami, książkami, rozmowami, gdyż osłabia wolę i uwagę.

Rozumne uświadomienie płciowe (z opisem chorób wenerycznych i grożących przez nie niebezpieczeństw) często hamująco działa na rozwijające się popędy.

W okresie rozwoju musimy też uwzględniać falistość osłabienia i nasilenia zdolności, zależną od wydzielania hormonalnego. Nie można się dziwić, że jeden i ten sam uczeń

bez względu na swą pracowitość i uwagę — jest raz mniej, raz więcej zdolny.

Już w wieku przedszkolnym zaczynają się zaznaczać trzy odrębne typy psychiczno-fizyczne, lecz najwyraźniej występują one w okresie pokwitania.

I. Typ „asteniczny" czyli kończynowca. Cechy: wątłe, długie ciało, wąska klatka piersiowa, delikatne kości, wiotkie mięśnie, twarz ściągła, obwód głowy mały, głowa często stożkowata, chudy pomimo dobrego odżywiania i niedokrwisty, nerwowy, niezrównoważony ze słabą wolą i siłą życiową, łatwo ulega histerji i otępieniu wczesnemu, skłonny do chorób dróg oddechowych. Pod względem zdolności typ kończynowca często jest zdolny jednostronnie (muzyka, poezja), pod względem uczuciowym jest marzycielskim, skłonnym do egotyzmu, melancholji i pesymizmu.

II. Typ „atletyczny". Cechy: wysoki wzrost, silnie rozwinięty kościec i mięśnie, szeroka klatka piersiowa, głowa trzymana prosto, duże ręce i nogi. Duża siła żywotna charakteryzuje ten typ, dalej zdolności umysłowe, wytrwałość w pracy, zamiłowanie do sportów, opanowanie i zrównoważenie, temperament choleryczny, skłonność do włóczęgostwa w młodzieńczym wieku.

III. Typ „pykniczny" czyli jamowca. Cechy: silny rozwój głowy, klatki piersiowej i brzucha, natomiast słaby kończyn, rąk, a szczególniej nóg (krótkie — grube). Podściółka tłuszczowa silnie rozwinięta, twarz okrągła, duża siła życiowa, energja, wesołe usposobienie typowo-sangwiniczne, trochę marzycielskie, częste zaburzenia dróg pokarmowych i przemiany materji, z cierpień psychicznych może wystąpić u tego typu obłąkanie, ale nigdy otępienie wczesne.

Nieraz spotykamy dzieci o typach pośrednich. Każdy z tych typów wymaga innych systemów wychowawczych i higjenicznych i dlatego w Wiedniu już powstała szkoła, gdzie są równoległe klasy dla jamowców i kończyniowców. Ten sposób wychowania dał podobno bardzo dodatnie rezultaty.

W okresie dojrzewania płciowego wyswobadzają się częstokroć psychopatyczne właściwości osobnika i ujawniają się cechy zwyrodnienia i choroby dziedziczne. Przyczyną zwyrodnienia jest: bliskie pokrewieństwo rodziców, kiła lub alkoholizm — a także niektóre zatrucia, np. morfinizm i nikotynizm

u matki, działające na zalążek. Rzadziej są przyczyną zatrucia, urazy i choroby, przebyte w dzieciństwie. Nieraz zwyrodnienie daje się zauważyć już w zewnętrznym wyglądzie osobnika. Widzimy twarze ptaszkowate o małej głowie, cofniętem czole i brodzie, wysokiem podniebieniu, z brakiem zębów, słabym, rachitycznym kośćcem. Częste są: zez zbieżny i wady rozwojowe części płciowych. Charakter bezwolny, trzpiotowaty, brak uwagi, łatwe przemęczenie nerwowe i fizyczne, skłonność do otępienia wczesnego.

Inna postać zwyrodnialca będzie twarzą przypominać goryla: krępa budowa, długie kończyny górne, wysunięta szczęka dolna, cofnięte wstecz czoło z silnie rozwiniętemi nadbrewnemi łukami, ostro zakończone i odstające uszy i szeroki nos. Charakter gwałtowny, skłonny do ataków gniewu i wściekłości, sadyzmu i złych nałogów, do zbrodni włącznie.

U psychopatów często występują choroby umysłowe i nerwowe, jedną z nich jest padaczka, która może występować od najgroźniejszej do stosunkowo lekkiej, trudno zauważalnej.

Przed napadem padaczki chorego ostrzega — *aura* (powiew) i zwykle skierowywa do domu, do łóżka, nieraz jednakże bywa to w miejscu publicznem lub w szkole. Wówczas chory pada z ostrym krzykiem, oczy w słup, nie reagują na światło. Całe ciało drga, z ust toczy się piana, często z krwią (pokąsanie języka). Kompletna nieprzytomność, po przejściu ataku sen, i zupełne zapomnienie przebytego stanu. Ta forma przebiega niekiedy łagodniej i w nocy w czasie snu; często otoczenie nie wie nawet o przebytym ataku, wskazuje na niego tylko nienormalne znużenie dziecka, pokąsany język, sińce na ciele. Formę najlżejszą spotyka się bardzo często w szkole. — Jest to chwilowa utrata przytomności bez upadku. Zatrzymanie oddechu, bladość, potem głęboki wdech i powrót do przytomności, czasem — płacz. Ta forma bywa często wywoływana lękiem lub gniewem i może być przyjęta za zwykły upór ucznia. We wszystkich wypadkach epilepsji trzeba się zwrócić do lekarza, by w razie potrzeby usunąć ze szkoły ucznia.

Muszę zwrócić uwagę, że choroba ta nie obniża zdolności, raczej przeciwnie, mogą być zdolności znaczne.

Inną chorobą, z którą spotykamy się często w szkole, jest pląsawica, czyli choroba św. Wita. Na podłożu psychopatycznem choroby takie jak: reumatyzm stawowy, choroby zakaźne, robaki lub uraz mogą wywołać pląsawicę. Drgawki w rodzaju „tika“ przebiegają przez twarz i ciało, robią wrażenie umyślnie wywoływanych min i ruchów i jako takie bywają karane, co jeszcze więcej wzmaga drgawki tak, że całe dziecko zda się pląsać w przystępie wesela.

Z takim uczniem trzeba postępować bardzo łagodnie i odosobnić go na czas choroby (5 do 8 tygodni), gdyż on jest zawsze zarazą psychiczną dla klasy.

Dalszą najwięcej rozpowszechnioną chorobą jest histerja, najczęściej dziedziczna, spuścizna nerwowych matek i alkoholicznych ojców. Histerja występuje również silniej podczas pokwitania, przejawia się nadmierną pobudliwością nerwową, atakami bezprzyczynowego płaczu lub śmiechu, rodzajem drgawek pląsawicznych, przemijającą niemotą i bezwładem, hipochondrją i silną nierównowagą duchową. Występuje też silna sugestywność i autosugestja, skłonność do kłamstwa. Inteligencja histeryków nieupośledzona, przeciwnie — błyskotliwa ze zdolnościami krasomówczemi. Najwłaściwszem postępowaniem podczas ataków jest stanowczość, niezwracanie uwagi na chorego i usunięcie natychmiastowe widzów, a później hartowanie systemu nerwowego i rozwijanie woli. Neurastenja jest właściwie młodzieńczą psychonerwozą, wywołaną nagłem przepracowaniem fizycznem lub nerwowem, a często złemi warunkami, brakiem wypoczynku po chorobie (grypa), a czasem onanizmem.

Objawy: łatwo występujące znużenie, osłabienie ogólne, senność przy pracy, a w nocy bezsenność. Prócz tego zaburzenia w organach trawienia, drażliwość, występujące łatwo stany depresji. Często takie stany doprowadzają do samobójstwa. Łatwo się przeocza początki otępienia wczesnego *(dementia precox)*, która przebiega podobnie, jak neurastenja, lecz daje w następstwie: psychozy zapomnienia (częściowo utratę pamięci), brak logiki i stopniowy lecz stały upadek zdolności, który prowadzi do obłędu.

Indywidualizacja postępowania nauczyciela z uczniami, zależnie od ich psychicznych właściwości, jest

szczególnie ważna w okresie rozwojowym (pokwitania) i zależne od ich typu fizyczno-psychicznego i to jest pole do zastosowania psycho-profilaktyki. Często lękliwość, pobudliwość nerwowa lub krnąbrność ucznia są spowodowane nerwowością i nieopanowaniem samego nauczyciela.

Niezwykle doniosłe znaczenie ma wesołe, pogodne usposobienie nauczyciela. Często jeden uśmiech powstrzyma występujący atak u nerwowego dziecka.

Leszno (woj. poznańskie). Dr. Kazimiera Fiweger-Szpunarowa.

PSOTY I FIGLE W SZKOLE.

Istotą dziecka jest ruch i swoboda. Trudno mu wysiedzieć w ławie szkolnej, wyzbywszy się swej woli na korzyść innych. Jego dusza młodociana, butna, buntuje się przeciw temu, żąda ruchu i zwykle zwycięża. Stąd jedno ukradkiem spogląda w okno, drugie pod ławą liczy pióra w piórniku, tamto cichaczem ogląda fotografje, inne musi łokciem dać znać sąsiadowi, że nie może się dzwonka doczekać. Leoś, jąkała z przedostatniej ławki, nie może nóg utrzymać w spokoju: kopnął przed nim siedzącego Franka, który pod pozorem notowania wykładu, pisał właśnie wiersz do *Ilustracji Polskiej*. Jeszcze inny ziewa i szykuje szpilkę do kłucia kolegów przy ustawianiu się w pary. Maciek, pierwszy urwis klasowy, smaruje zabraną z katedry kredą na dłoni „djabła", aby odbić go komuś na plecach...

Psoty i figle różnego rodzaju, płatane czyto współkolegom czy nauczycielom, istnieją, jak długo istnieje szkoła. Jak ma nauczyciel na nie reagować? Czy karać surowo, czy je oglądać przez palce? Trudno wynaleźć ogólną receptę. Trzeba wziąć pod uwagę: kto, komu i dlaczego się psoci; dalej, jakiego rodzaju jest figiel, oraz jakie może pociągnąć za sobą skutki czy następstwa.

Rozpatrzmy kilka autentycznych wypadków (z ankiety, przeprowadzonej w ubiegłym roku szkolnym).

1. „Byłem w pierwszej klasie (wydziałowej). Nauczycielka była bardzo dobra, tylko miała ten zły przywar, że miała tak długą trzcinkę, iż, siedząc na pierwszej ławie, sięgnęła nią do

ostatniej (a było ich sześć). Razu jednego opowiadała nam o żabach i przy tej sposobności napomknęła, że okropnie się żab boi. Uradziliśmy wypłatać jej figla. Na drugi dzień jeden z kolegów przyniósł do szkoły żabę. Włożyliśmy ją do wody w umywalni (w każdej klasie była umywalnia kryta). Nauczycielka miała zwyczaj po lekcjach umyć ręce. No i w tym dniu było tak samo. Ledwie otworzyła umywalnię, a tu żaba jak z procy wyskoczyła na nią. Rozpoczął się hałas, w czem gorliwie pomagaliśmy. Nauczycielka zła, szukała winowajców. Ja siedziałem jak trusia i niby nic uśmiechałem się głupowato. Nauczycielka była dobrym psychologiem i zaraz poznała się na tem, że ja muszę być w tę całą aferę wmieszany. No... i rzeczywiście zgadła, bo ja włożyłem żabę do umywalni. Oprócz mnie, dostało się jeszcze kilku innym kolegom. Mimo wszystko, uśmialiśmy się z tej całej hecy setnie. Figiel ten nie był powodowany żadną złością lub chęcią dokuczenia naszej nauczycielce, którą zresztą wszyscy lubiliśmy, ale ot tak dla uśmiania się i dla pokazania się bohaterami w stosunku do wyższych klas. Nauczycielka widocznie tak samo to pojmowała, gdyż, żegnając nas, napomknęła o tem wydarzeniu z uśmiechem".

Faktem jest, że dzieci płatają figle zarówno nauczycielom lubianym, jak i nielubianym. W pierwszym wypadku figle są najczęściej wynikiem pustoty i bezmyślności dziecięcej — z takim figlem mamy tu do czynienia. Trzeba dużo taktu ze strony nauczyciela, aby w takich wypadkach nie karać zbyt surowo. Ukarać bowiem w jakiś sposób trzeba, aby uczniowie nie zaczęli wkońcu nauczycielowi „grać po nosie". Uważam, że można to załatwić „na wesoło", obracając wszystko w żart i naznaczając „winowajcy" maleńką „pokutę".

Dzieci potrafią bardzo szybko poznać wszystkie nasze „śmieszności" czy uchybienia z naszej strony i je po swojemu wykorzystać.

2. „...Pomiędzy nami, t. zn. klasą a nauczycielem, trwała cicha, czasem tylko głośna walka. Celem naszym było nietylko wyrządzić psotę nauczycielowi, ale uczynić figiel, któryby ośmieszył nauczyciela...

Był maj. Całe chmary chrabąszczy wisiały na drzewach. Nudno było w klasie, a na dworze tak miło, tak pięknie. Trzeba

wreszcie rozweselić klasę. Coś około 30 chrabąszczy wsadziliśmy pod katedrę, na piec, na szafę. Podczas lekcji cichy brzęk. Chrabąszcze latają po pokoju. Śmiech klasy. Nauczyciel pieni się ze złości. Wynikiem tego: dwie godziny aresztu.

Innym razem podłożyliśmy pod katedrę naboje do korkowca. Gdyby nauczyciel się oparł, naboje wybuchłyby. Tak też się stało. Koniec tego: nagana..."

„Walka" nauczyciela z uczniami i odwrotnie jest prawdziwem nieszczęściem dla szkoły. Nauczycielowi rujnuje nerwy, a uczniów podnieca — lecz nie do nauki... Owszem, nauka im zbrzydnie. Dzieci uznają zasadę: „Oko za oko, ząb za ząb." Czyż jednak nauczyciel nie ponosi często większości winy?

Dobre słowo zdziała więcej niż krzyki, groźby i kary.

3. „Był poniedziałek. Wszyscy siedzieliśmy już w klasie. Nagle zrodził się komuś w głowie figiel, który mieliśmy wszyscy bez wyjątku wykonać. Po przedstawieniu nam swego zamiaru, inicjator usłyszał tylko: „Dobrze!" i w jednym momencie wszyscy byli pod ławkami najdalej oddalonemi od katedry. Po krótkim czasie wszedł nauczyciel i zdziwił się mocno, bo powiedział: „Gdzie oni są?" Ale nie wyszedł, jak przypuszczaliśmy, tylko usiadł na katedrze i znów powtórzył: „Gdzie oni mogli pójść?" Posiedzielibyśmy może bardzo długo, gdyby się jeden z nas nie był roześmiał dość głośno. Nauczyciel poszedł między ławki i wszyscy, śmiejąc się, byliśmy na ławkach. Wiedzieliśmy, że nauczyciel nasz nie będzie się gniewał, gdyż wiedział, że posiadał nasze serca, oddane mu dobrowolnie. Nauczyciel śmiał się z nami i rzekł: „Ja tak wnet się nie przestraszę!" Potem znów lekcja szła jak zwykle wesoło i przyjemnie. Jeden przez drugiego wydzierał się do tablicy, chociaż „słabeusz", by liczyć zadania matematyczne".

Zwykle w klasie znajdzie się jeden lub kilku „urwisów z pod ciemnej gwiazdy", którzy przewodzą klasie w różnego rodzaju figlach i dowcipach. Charakterystyczną cechą dla dzieci i młodzieży jest solidarność w wykonywaniu psót i doskonała „organizacja" tychże.

4. „Figle, którym przewodziłem, były skromne, na małą zakrojone skalę i odnosiły się tylko do kolegów. Były mniej więcej takie jak: związanie rękawów płaszcza lub spodni w czasie gimnastyki, nałożenie papierów do kaloszy, nasypanie za kołnierz

głogu lub narysowanie osła w zeszycie kolegi jako jego podobizny. Raz przed lekcją wsadzili koledzy jednego ze współuczniów do szafy klasowej. Chłopak szamotał się w szafie tak, że nie mogli drzwi utrzymać, więc im pomogłem. Siedzący wewnątrz kolega zbiera siły i ostatnim wypadem chce sobie drzwi otworzyć...

Wchodzi profesor P. Wszyscy momentalnie „wsiąkają“ — przy szafie niema nikogo. Więzień zbiera siły, rzuca się we drzwi i... pada z łoskotem pod nogi profesorowi. Poczciwy profesorek po zbadaniu sytuacji sam się uśmiał i uszło nam płazem.

Raz tylko wymyśliłem złośliwego figla, który rozprzestrzenił się na całe gimnazjum, mianowicie: podeszwę u czubka buta przebiłem szpilką i zgiąłem ją tak, że ostrze jej było zwrócone ku przodowi. Tak uzbrojoną nogą manewrowałem po klasie, sięgając aż do trzeciej ławki. „Przyrządu“ tego używałem przy schodzeniu lub wchodzeniu do klas, operując nim tak, że nigdy mi się za to „w skórę“ nie dostało, chociaż innym często (za mnie). Szpilka jednak była tak umocowana, że nie mogła kłuć zbyt boleśnie. Jedynym figlem, który wypłatałem profesorowi, było włożenie kłębka papieru do odstającej kieszeni i posmarowanie atramentem ławki w tem miejscu, gdzie profesor zwykł był ławkę chwytać i „jeździć po niej palcami“.

Prowodyr klasowy cieszy się zwykle wielkim mirem u swych kolegów, wzbudzając podziwy i zachwyty; dla nauczyciela jest jednak zwykle niedostrzegalny z pośród szarego tłumu uczniów.

Często dochodzą do uszu nauczyciela skargi: „On się bije! ...On mnie wyzywa! ...On kłuje!...“ Trzeba wiele sprytu i taktu ze strony nauczyciela, żeby odkryć prawdziwego sprawcę, bo ten zwykle się ukrywa, a podejrzany sąsiad jest często bez winy. Prowodyr nie jest zwykle najlepszym uczniem (jeżeli chodzi o postępy w nauce), często „ma pecha do belfrów“, jednak zdarza się czasem jakiś „zcicha pękł“ i ze sfery „prymusów“. Ten nie działa zwykle bezpośrednio, lecz szepnie myśl sąsiadowi, a ten dopiero dzieli się nią z całą klasą. Nauczyciel musi znać dobrze psychologję dzieci, a swoją klasę w szczególności, aby się nie pomylić.

5. „Często przed nadejściem nauczycielki francuskiego pisaliśmy słówka francuskie ołówkiem na boku tablicy, aby po nadejściu nauczycielki głośno wyczytać poznane słówka i je bez błędu napisać“.

Oj, zdarza się to nietylko w szkole wydziałowej na języku francuskim. W ten sposób „preparuje" się również daty historyczne, miejscowości, twierdzenia, zadania rachunkowe i wiele innych rzeczy — oczywiście tylko wtedy, jeżeli nauczyciel pozwoli się oszukiwać, jeżeli „egzaminuje z wysokości katedry, zapatrzony tylko w swój notes..."

6. „Było to porą zimową; śnieg pokrywał ziemię dziedzińca szkolnego. Przerwa. Nauczyciel, znienawidzony przez nas wskutek nadmiernego używania trzciny, wyszedł, by pełnić dyżur. Kiedy znalazł się w środku dziedzińca, posypały się na niego śnieżki...

Innego razu zniknęła nagle trzcinka z katedry...".

7. „W drugiej klasie szkoły powszechnej uczniowie przygotowywali nauczycielowi kije do wymierzania „łap" i innych błogich uderzeń. Żeby uchronić skórę od zbyt bolesnych uderzeń, przygotowywali kije suche i odpowiednio spreparowane, aby się prędko złamały...".

To było dawniej... Teraz trzcinka zniknęła już na stałe z katedry razem z żelazną karnością...

8. „Wychowawcy naszej (siódmej) klasy nalaliśmy do kałamarza wody. Nauczyciel, nic nie przeczuwając, wszedł do klasy, siadł na katedrze, umaczał pióro i zaczął pisać. Przygląda się pióru pod światło, zakłada nowe i zaczął pisać. Wyjmuje kałamarz, przygląda mu się pod światło i mówi: „Dyżurny, co wy macie za atrament? Dlaczego się nie postarasz o atrament?". Naraz odezwało się stuknięcie w ławkę. Na tę komendę wszyscy wybuchnęli z ledwością tajonym poprzednio śmiechem. — „Co to jest?" — pyta nauczyciel. — „Prima aprilis" — wołają wszyscy".

W „pierwszym kwietnia" za różne „żarty i nabierania" nie powinien nauczyciel karać, bo przecież w tym dniu wszyscy wzajemnie się „nabierają".

9. „Nauczycielowi, ubranemu w płaszcz, w kapeluszu na głowie, powiedziano, że ma cały płaszcz pobrudzony na plecach. Próbowano otrzepać. Nie szło. Zdziwiony nauczyciel zdejmuje płaszcz, ogląda na wszystkie strony i spogląda na uczniów, którzy w tym momencie wołają: „Prima aprilis!" — „A wy nicponie!" — Wołają uczniowie: „Pan ma na kapeluszu pióro!" — Nauczyciel uciekał szybko od prześladujących go uczniów. Za nim goniły śmiechy i wrzaski rozbawionych chłopaków. Nauczyciel,

któremu urządzono ten figiel, był bardzo lubiany. Lekcje jego odznaczały się niezwykłym humorem. Przypominam sobie jak dziś jego słowa, wypowiedziane dnia poprzedniego, gdy któryś z uczniów powiedział, że zrobi mu figiel. „Starej babci możecie zrobić, ale nie mnie. Będę uważał!".

Nie trzeba być nigdy za pewnym siebie... Zmyślne chłopaki zawsze potrafią nabrać...

10. „Umówiliśmy się, że następnego dnia jeden przyjdzie wcześniej i otworzy kurki od gazu. Udało się to zupełnie, gdyż był nakaz czy zwyczaj, że wszyscy zbierać się musieli na dziedzińcu, skąd dopiero pięć minut przed ósmą wchodziliśmy do naszych klas. Gazu już była pełna klasa i korytarz; wogóle po całych piętrach rozchodził się ten niemiły zapach. Tymczasem jeden z nas zakręcił już kurek. Przychodzi dyrektor, profesorowie. Gaz zamknięty: niewiadomo, czy się gdzie ulatuje, czy czad z pieca. Rozpoczęła się krzątanina po sklepach, sprawdzanie kurków itd. Zanim wszystko ucichło, zanim gaz się wyniósł, minęły dwie lekcje, które były najgorsze. Wina cała zeszła na kasztelana (woźnego). „Zwycięstwo" było po naszej stronie."

Czegóż nie zrobią uczniowie, żeby się „wymigać" od niemiłych sobie lekcyj! Gdy szkoła będzie interesować, takich „figlów" pewnie nie będzie.

11. „Nielubianemu nauczycielowi spłataliśmy figiel następujący: Wyciął kolega X. z płótna grubego coś w rodzaju głowy djabełka. Głowę tę natarliśmy mocno kredą. Gdy wychodził od nas po ostatniej lekcji, rzuciliśmy mu to na plecy. Ponieważ było to zręcznie zrobione, wcale tego nie czuł, a „odbitka" była świetna. Na czarnem tle biały „djabełek". Tak poszedł do domu. Co dalej było, niewiadomo, dość, że następnego dnia dyrektor zapowiedział, że wszelkiego rodzaju figle, jakie się pojawiły, muszą ustać i groził karą. Pewien czas był spokój, lecz nie na długo. Figle znów się pojawiły".

Ze wszystkich środków pedagogicznych najgorszym jest groźba, której się nie wykona. Nauczyciel, który wciąż grozi karami, obniża swój autorytet wobec dzieci. Dzieci cenią tylko nauczyciela słownego i logicznego.

12. „W trzeciej klasie gimnazjalnej jeden z profesorów był bardzo nerwowy. Drażnił go każdy szelest. Właśnie dlatego co

chwila odzywało się z którejś strony to trąbienie, to beczenie, to jeszcze inne niekulturalne odgłosy. Rozwścieczony profesor pędzi z laską do ataku (z laską chadzał zawsze), wyzywając: „Kto to był? Ty psie bestjo! Idjoto wszawy!" — A tu za jego plecami znowu to samo! Duszą całego „bałaganu" był Walenty L.; do niego to zwracał się najczęściej z furją profesor N., popierając słowa uderzeniami laski. Ale mój L. albo wypierał się „w żywe oczy" albo dawał „szczupaka" pod ławkę. Profesor szukał go kijem, kłując, ale uderzenia trafiały najczęściej w podłogę... W najwyższej pasji krzyknął: „Kopać go, psią bestję, idjotę!" Zaraz robił się rumor. Cała klasa poczęła kopać, jednak tak, aby go przypadkiem nie kopnąć. A tu w dodatku przy cichym i stłumionym chichocie klasy i wykrzyknikach: „Ale dostał!" Wrzeszczy L. jak opętany: O, czekaj Staszewa, tak żeś mnie kopła!" (Klasa była koedukacyjna. Było kilka dziewcząt). Skończyło się czasem mniej wesoło: profesor przywoływał dyrektora..."

Nerwowość nauczyciela jest bardzo często przyczyną utrapień i dla nauczyciela i dla uczniów. Często uczniowie wyprowadzają nauczyciela z równowagi do tego stopnia, że „wolałby kamienie tłuc, niż być nauczycielem". Dlaczego? — Nauczyciel niecierpliwi się, zrzędzi, gniewa, wyzywa, aż wreszcie wmówi w siebie, że jest gotów „ze skóry wyskoczyć". Niech jednak ten nerwowy nauczyciel spróbuje stanąć wobec dzieci z radosnym uśmiechem wyrozumienia i serdecznej przyjaźni, a oszczędzi sobie i dzieciom wiele chwil przykrych, zniknie ze szkoły cały szereg „głupich" figlów, zapanuje na stałe atmosfera słonecznej radości i zadowolenia.

Poznań. Michał Pawlicki.

NOWE KSIĄŻKI.

(Sprawozdania, oceny, uwagi.)

Stefan Szuman, Józef Pieter, Henryk Weryński: *Psychologja światopoglądu młodzieży.* Idealizm — filozofja — religja. Nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego z zasiłku Funduszu Kultury Narodowej. Skład główny w księgarniach S. A. Książnica - Atlas. Warszawa — Lwów 1933. Stron 474. Cena zł 20,—.

Prof. U. J. dr. St. Szuman wraz ze swoimi współpracownikami dr. Pieterem i ks. Weryńskim stworzyli rzecz wielką i nawskroś oryginalną. Jest to jedyne dzieło w literaturze pedagogicznej, omawiające gruntownie powyższy

temat, opracowane na źródłowym, polskim materjale. Do napisania powyższego dzieła posłużyło autorom 26 dzienników polskich uczniów gimnazjów i seminarjów nauczycielskich, które uzupełnili ankietami, a to w celu stwierdzenia częstości omawianych zjawisk.

Rozprawa prof. Szumana dzieli się na dwie zasadnicze części. W pierwszej części daje autor syntetyczny obraz idealizmu młodzieńczego. W tej części analizuje pojęcie ideału i idealizmu i dochodzi do następującej definicji: ideały są to idee o cechach doskonałości zarówno pod subjektywnym jak pod objektywnym względem.

Idealizm jest systemem ideałów, koncepcją rzeczywistości doskonałej, którąby była odpowiednią i w pełni zadowalającą dla jaźni ludzkiej, jej potrzeb i norm uczuciowych i duchowych. Zastanawiając się nad genezą idealizmu młodzieńczego, który przeciwstawia się realizmowi drugiego dzieciństwa, dochodzi prof. Szuman do przekonania, że idealizm młodzieńczy ma swoje źródło w niezgodzie z tem, co jest; młodzieniec „dąży do ulepszenia i reformy rzeczywistości i postuluje świat lepszy, — idealniejszy". Źródłem idealizacji jest również brak doświadczenia, młodzież odrywa się od rzeczywistości, ucieka w świat ułudy, idealizuje swoją przyszłość itd.

Zkolei wyróżnia autor trzy fazy idealizmu w wieku młodzieńczym:

1) idealizacja antycypująca, młodzież zagłębia się w sobie i stwarza w wyobraźni idealną rzeczywistość;
2) idealizm kompensujący: wyidealizowana rzeczywistość styka się z rzeczywistością realną i następują konflikty, zwątpienia, rozczarowania, załamania i wtedy idealizm staje się „schronieniem zranionej duszy";
3) idealizm normatywny: następuje harmonizacja światopoglądu, wysuwa się „postulat naprawy i przeobrażenia rzeczywistości".

Zkolei omawia prof. Szuman idealizm praktyczny i erotyczny, swoiste cechy młodzieńczego idealizmu i zastanawia się nad jego wartością.

W drugiej części pt. „Analiza materjału", znajdujemy wyniki ankiety na interesujący nas temat. Z zestawień statystycznych wynika, iż młodzież dojrzewająca określa się częściej jako idealistów aniżeli jako materjalistów, z wiekiem wzrasta typ pośredni, skłaniający się do idealizmu umiarkowanego i praktycznego. Cechami idealizmu wogóle są według młodzieży: altruizm, szlachetność, bezinteresowność, poświęcenie, marzycielskość, nadziemskość, doskonałość, nieosiągalność, duchowość, niecodzienność, nierealność itd.

Charakterystyczną cechą okresu dojrzewania jest omówiony w powyższej książce dualizm światopoglądowy, który wynika z konfliktów między jaźnią a rzeczywistościa, rozumem a uczuciem, marzeniem a rzeczywistością, duszą a ciałem, wolnością jaźni a niewolą materji itd.

Idealizację młodzieńczą dzieli prof. Szuman według następujących form:

1) idealizacja sielankowa, gdzie marzeniem jest życie na łonie natury,
2) idealizacja romantyczna, charakteryzująca się głodem wrażeń i silnych wzruszeń, patosem umiłowania cierpień i tragicznych przeżyć

z przymieszką pierwiastka intuicyjnego, przeciwstawiającego się rozumowi,

3) idealizacja metafizyczna, do której należą ideały religijne i filozofja; młodzież pyta o sens istnienia i o rzeczywistość świata duchowego.

Dalej mowa jest o ideałach abstrakcyjnych jak prawda, piękno i dobro, oraz o ideałach konkretnych, któremi są plany na przyszłość albo koncepcje reform społecznych. Pozostałe rozdziały traktują o idealizacji erotycznej, rozczarowaniach i cierpieniach, o idealizmie praktycznym, o wpływach na tworzenie się poglądu na świat oraz o ocenie idealizmu przez młodzież; wszystko to jest zilustrowane i poparte obszernemi cytatami z dzienniczków i zestawieniami statystycznemi.

W części, poświęconej psychologji filozoficznego światopoglądu młodzieży, mówi dr. Pieter o filozofowaniu młodzieży w znaczeniu bardzo szerokiem, obejmującem także refleksje, które wykazują jakąkolwiek styczność z uznanemi zagadnieniami filozoficznemi. Z dzienników i ankiet wydobył i zanalizował krytyczne myśli młodzieży o ogólniejszych zagadnieniach życia i świata. Z zestawień wynika, że najwięcej filozofuje młodzież w wieku 16—19 lat, bez względu na płeć; dalej wynika, iż wybitne lub znikome zainteresowanie filozoficzne są bardzo rzadkie. Źródła filozofowania widzi dr. Pieter w hiperfunkcji myślenia racjonalnego, w racjonalizacji popędu samozachowawczego i w powstaniu dualizmów w życiu duchowem.

Do specyficznych źródeł zainteresowań filozoficznych zalicza autor wzrost wiedzy i skłonność do krytykowania, zachwianie się idealizmu etyczno-religijnego, postawa zależna wobec społeczeństwa wychowującego, przerost wszystkich funkcyj psychicznych, brak określonego zawodu, wolny czas i mnogość podniet intelektualnych. Według dr. Pietera filozofowanie młodzieży charakteryzuje zastanawianie się nad kwestjami światopoglądowemi bardzo szeroki zakres zagadnień, bezwzględna wiara w rozum a przytem częste zmienianie zapatrywań.

Jeśli chodzi o temat zainteresowań filozoficznych; to najczęstszemi są problemy „wieczne”, dziewczęta więcej interesują się problemami moralnemi i teologicznemi, chłopcy zaś kosmologicznemi i filozoficzno-społecznemi. Jedni i drudzy pytają się często o sens istnienia a jeśli na drodze racjonalistycznego myślenia nie znajdą rozwiązania, popadają w pesymizm i negatywizm.

W osobnym rozdziale przeprowadza autor próbę klasyfikacji typów filozoficznych młodzieży według dwu zasad: 1) odniesienia się do tradycji (tradycjonalista, racjonalista i oportunista), 2) według głównego kierunku zainteresowań filozoficznych (metafizyk, naukowiec, społecznik i moralista). Wkońcu zauważa następujące fazy ewolucji młodzieńczego filozofowania: 1) rozbudzenie skłonności krytycznych, 2) problematyka teologiczno-kosmologiczna, 3) problematyka społeczna, 4) krystalizacja zapatrywań, 5) zobojętnienie dla problemów filozoficznych około 22 roku życia.

Problem religijny w światopoglądzie i przeżyciach młodzieży omawia trzeci autor, ks. Henryk Weryński. Po ustaleniu pojęcia religijności i omówieniu celów i metod badań omawianego zagadnienia przystępuje ks. W. do podziału rozwoju religijności na trzy fazy, a mianowicie: 1) faza osobistego zainteresowania, 2) stadjum załamania, 3) stadjum uspokojenia. Ks. Weryński twierdzi, że te trzy fazy rozwoju religijnego przechodzą prawie wszyscy.

Największą część (trzecią) swojej pracy, poświęca autor specyficznym cechom religijności młodzieży. Każda z tych cech jest uzasadniona ciekawemi wypisami z dzienniczków. W dodatku znajdujemy kilka oryginalnych modlitw młodzieńczych. Nie mamy pretensji ani zamiaru streszczania wielkiego dzieła; aby zrozumieć duszę młodzieńca trzeba przynajmniej przeczytać w całości książkę prof. Szumana i jego współpracowników. Książka jest pisana interesująco i żywo, w sposób przystępny zaznajamia czytelnika z arcyciekawemi zagadnieniami. Omawiana książka zasługuje na gorące polecenie, winien ją przeczytać nietylko każdy nauczyciel i wychowawca, ale także każdy wykształcony człowiek. Cz. Skopowski (Ostrzeszów).

Dryjski Albert: *Zagadnienie seksualizmu dziecka i młodzieży szkolnej*. Warszawa. Nasza Księgarnia. 1934. Str. 456. Cena zł 11,—.

W naszej literaturze pedagogicznej brak było dotychczas książki, któraby w wyczerpujący sposób omawiała kwestję seksualizmu dziecka. Lukę tę wypełnia obecnie książka Dryjskiego.

Na początku daje autor podział życia dzieci i młodzieży na okresy, przyjmując jako podstawę wyniki endokrinologji. Zwraca uwagę, że dojrzewanie płciowe zależne jest od rasy, środowiska i warunków życia. U dzisiejszej młodzieży miejskiej rozwój seksualny skraca się pod względem fizjologicznym, wydłuża się jednak psychiczne dojrzewanie płciowe młodzieży. Autor przedstawia poglądy Roux'a i Freuda na seksualizm dziecka. Roux stawia tezę, że głód seksualny jest odmianą potrzeby odżywczej. Według Dryjskiego teza ta jest nieporozumieniem, wynikłem z przeniesienia na teren płciowy niedostatecznej analizy głodu. Autor zwalcza również koncepcję stref erogenicznych Freuda. Twierdzenia Freuda, że funkcja pobierania pokarmów wywołuje u niemowlęcia rozkosz płciową, że występuje u niego t. zw. faza oralna i analna, nie jest poparta żadnym argumentem z biologji. Sprawa dyspozycyj do przeżyć genitalnych u dziecka jest trudna do rozstrzygnięcia, gdyż zdaniem autora nie wiemy, kiedy rozpoczyna się produkcja hormonów płciowych. Według niego pierwsze zainteresowania płciowe występują między 6 a 10 rokiem życia. Do 7 lub 8 roku życia większość dzieci nie doznaje wzruszeń seksualnych i nie zdradza skłonności do aktów płciowych pod jakąkolwiek bądź postacią. Drogą badań starał się Dryjski znaleźć u dzieci osławiony przez Freuda kompleks Edypa — i nie znalazł go. Stwierdził natomiast, że do 10 roku życia większość (99%) bez względu na płeć kocha matkę, bo od niej doznaje opieki. Autor sądzi więc, że kompleks Edypa wynika raczej z nastawienia seksualnego psychoanalityków, niż z przedmiotowej analizy faktów.

Jako charakterystyczne cechy okresu pokwitania wymienia autor podniecenie ogólne i depresję, spotęgowanie pobudliwości wzruszeniowej, oscylacje uczuciowe, nieokreśloność życzeń i nastrojów, skłonność do konfliktów z otoczeniem i samym sobą. Popęd płciowy nie posiada jeszcze z chwilą dojrzewania określonej formy. Rozwój świadomości płciowej jest stopniowy: przechodzi od zainteresowań poprzez przywiązanie uczuciowe do jednostki płci odmiennej do pożądliwości genitalnej. W pierwszej fazie pokwitania osobnik zwraca się niezdecydowanie to do jednej to do drugiej płci. Popęd płciowy nie jest jeszcze zróżnicowany. Zauważyć można skłonności homoerotyczne, zwłaszcza u dziewcząt. Zbliżenia się jednostek tej samej płci różnią się od przyjaźni, przypominają stosunek miłosny i mają charakter przejściowy. Autor cytuje wiele ciekawych materjałów, ilustrujących tę fazę. U chłopców występuje idealizacja dziewcząt, źródłem jej bywa jednak raczej życie wewnętrzne aniżeli osoba, ku której uczucie jest skierowane. Bardzo silne są u chłopców konflikty, powstające na tle walki pierwiastków idealnych z pierwiastkami zmysłowemi.

Autor poddaje krytyce teorję Sprangera, która rozróżnia erotykę i seksualizm jako dwie postacie, należące do różnych warstw psychiki. Zdaniem Dryjskiego tak nie jest. Rozróżnienie takie jest tylko pozorne i wypływa z wychowania, które tłumi czynniki mięśniowo-dotykowe, a pozwala rozwijać się kontemplacji estetycznej.

Podniety płciowe pochodzą z trzech źródeł: ze świata zewnętrznego, z samego ustroju i ze strony psychiki. Podniecenia płciowe powstają często pod wpływem filmów i literatury. Z nich czerpie młodzież motywy do snów i marzeń na jawie. Pierwsze sny erotyczne zaobserwował Dryjski u dzieci w wieku 6—8 lat.

W miarę wzrostu dobrobytu i kultury zjawia się coraz większa ilość dzieci z tendencjami hiperseksualnemi. Są to dzieci nerwowe, posiadające przyzwyczajenia nałogowe (np. obgryzanie paznokci) albo dzieci mało aktywne, spokojne, nieśmiałe. Dzieci, przejawiające dużo energji ruchowej, wykazują mniej tendencyj hiperseksualnych. Hiposeksualizm jest przeciwieństwem hiperseksualizmu i przejawia się zahamowaniem rozwoju różnych cech płciowych.

Z poszukiwań autora wynika, że wstrzemięźliwość płciową do 20 roku życia przestrzegało w środowisku przemysłowem 2,1% młodzieży, na prowincji 13,4%.

Częstem zjawiskiem w życiu dzieci i młodzieży to masturbacja. Jednak i w tym wypadku różni się Dryjski od psychoanalityków. Zwalcza ich twierdzenia, jakoby onanizm zjawiał się stale i powszechnie w pierwszem dzieciństwie: występuje on tylko u dzieci neurotycznych i obdarzonych specjalną wrażliwością płciową. O ile autorzy dawniejsi przesadnie mówili o szkodliwości onanizmu, o tyle współcześni nie przypisują mu zbyt szkodliwych następstw. Dryjski zajmuje stanowisko pośrednie. Twierdzi, że masturbacja rozbudza przedwcześnie pobudliwość płciową, odciągając tem samem energję, niezbędną dla innych potrzeb organicznych. Nałóg ten wypacza charakter, osłabia wolę i siły fizyczne.

W y c h o w a n i e p ł c i o w e powinno odbywać się na całym materjale dydaktyczno-wychowawczym i przez wszystkie stadja rozwoju psychicznego. Bez specjalnych działań na sferę płciową można rozwinąć takie dyspozycje psychofizyczne jak hart, siła woli, zdolność hamowania, które posłużą sprawie poprawnego zachowania się w dziedzinie płciowej. Należy dziecko pobudzić do aktywności. Energję gruczołów rozrodczych należy odciągnąć od życia płciowego i skierować w stronę mózgu na działalność umysłową (metoda przełączania energji). Środowisko musi się odznaczać porządkiem, rygorem, stałością, autorytetem i jednolitym światopoglądem. Niewyładowana energja ruchowa przerzuca się często na narządy płciowe, powodując ich nadmierny i przedwczesny rozwój ze szkodą dla innych narządów ciała.

U ś w i a d o m i e n i e d z i e c k a należy do biologa i lekarza-higjenisty, gdyż nie każda matka umie podołać temu obowiązkowi. Czas uświadomienia musi być indywidualny. Wyprzedzanie naturalnej ciekawości dziecka przez narzucanie tematów seksualnych nie jest wskazane. Do uświadomienia nadaje się najlepiej botanika, gdyż podaje każdy szczegół zapłodnienia i nikt nie uważa tego za nieprzyzwoite. Fizjologję rozrodu trzeba połączyć z zagadnieniami, dotyczącemi dziedziczności. Dzyjski jest zwolennikiem nudyzmu, chociaż zdaje sobie sprawę, że społeczeństwo nie jest jeszcze do tego przyzwyczajone. Dziecko powinno do nagości być przyzwyczajone od najwcześniejszych lat, tj. wtenczas, kiedy popęd płciowy nie zaczął się jeszcze przejawiać aktywnie. Później taktyka powyższa może wywołać poważne komplikacje.

Autor omawia również p r o b l e m k o e d u k a c j i. Chociaż nie jest przeciwnikiem tego systemu, to widzi w nim pewne niebezpieczeństwa. Szkoła koedukacyjna sprzyja szybkiemu oswojeniu się z płcią przeciwną, ułatwia powstanie dyspozycyj do czysto zmysłowych nastawień, a tem samem utrudnia rozwój szlachetnych składników popędu płciowego. Dane te opiera autor na badaniach ankietowych, przeprowadzonych w szkołach średnich. Trudno pogodzić się w tym wypadku z tendencją do przyzwyczajania dziecka do nagości przy jednoczesnej obawie przed niebezpieczeństwem koedukacji.

Wkońcu zaleca autor powściągliwość płciową aż do osiągnięcia zupełnej dojrzałości.

Książka porusza bardzo wiele zagadnień, poglądów różnych seksuologów, z któremi autor wchodzi w polemikę. W sprawozdaniu niniejszem zdołaliśmy zaledwo dotknąć kilka z nich. L. Bd. (Warszawa.)

S t e f a n R u d n i a ń s k i: *Technologja pracy umysłowej.* Wydawnictwo „Naszej Księgarni" (Bibljoteka samokształcenia Nr. 2) w Warszawie. 1933. Str. 219. Cena zł 3,60.

Książka ta, ze względu na przedstawione w niej zagadnienie, może przynieść wiele korzyści nauczycielowi jako pracownikowi umysłowemu. Dzieli się ona na rozdziały i podrozdziały: 1. Przedmowa. 2. Samoorganizacja higjeniczna: *A.* Konieczność samorganizacji higjenicznej. *B.* Higjena pracy umysłowej. 3. Samoorganizacja techniczna: *A.* Organizacja pracy umysłowej w czasie i przestrzeni. *B.* Umiejętność obchodzenia się z narzędziami pracy

umysłowej. *C.* Technika pracy twórczej. Prócz tego dziełko zaopatrzone jest w bogatą bibljografję.

Krótki rzut oka na spis rozdziałów mówi nam jasno, o czem traktuje autor w powyższej książce.

Książka ta jest syntezą tego wszystkiego, co ma związek z danem zagadnieniem, co było rozrzucone po różnych czasopismach i książkach (polskich i obcych) z równoczesnem ujęciem i potraktowaniem zagadnienia w sposób indywidualny, swoisty.

Z przedmowy do książki widać, że autor przeznacza ją przedewszystkiem dla pracowników umysłowych, mających do czynienia ze słuchaniem (np. wykładów), dyskutowaniem, czytaniem, notowaniem, prowadzeniem rozmów, organizowaniem pracy umysłowej oraz z pracą twórczą. A więc mówi nam autor o samoorganizacji higjenicznej i technicznej pracy umysłowej, podając wiele wzorów układania t. zw. „budżetów czasu": karty stałej, tygodniowej, dziennej, karty streszczeń, notowania wykładów, bibljograficzno-recenzyjną, sposoby czytania, przygotowanie się do wygłaszania referatów, prowadzenie dyskusyj, sposoby dyskutowania (zabieranie głosu, pytania, odpowiedzi), prowadzenie rozmów, organizowanie pracy samokształceniowej itp. A zatem znajdziemy w tej książce to wszystko — co wiąże się z p l a n o w ą o r g a n i z a c j ą p r a c y u m y s ł o w e j.

Analizując przedstawione zagadnienie, nasuwa się kilka uwag natury praktycznej: Autor naogół w sposób narzucający przedstawił wartość tego zagadnienia. Że wartość tego zagadnienia jest przekonywująca, nie ulega wątpliwości, lecz warunki, w których ma się organizować praca umysłowa, podane przez autora, są specjalne, gdy tymczasem większość t. zw. „mózgowców" posiada warunki najmniej odpowiednie do tego rodzaju pracy. Dla przykładu weźmy: pracę często (u nauczycieli) ranną i popołudniową, specyficzne warunki lokalne, w których praca umysłowa, nietylko z punktu widzenia higjeny i psychologji, ale i technicznie jest trudna do zorganizowania.

Wyobraźmy sobie dalej, co byłoby, gdyby tak zawsze przyszło przygotowywać sobie (na piśmie) rozkłady czyli „budżety czasu": rozkład epizodyczny, kartę stałą, tygodniową, dzienną itp. Na samo pisanie straciłoby się wiele czasu (bezprodukcyjnie). Człowiek stałby się małą „fabryczką" pokratkowaną rozmaitemi regulaminami (na papierze), gdy tymczasem potrzebny jest czas na właściwą produkcyjną pracę.

Sądzę, że założenie książki jest takie, aby podać ogólne wzory, zasady samoorganizacji pracy umysłowej*); czytelnik zaś, stosownie do swych warunków pracy i swojej struktury duchowej, może wybrać pewne rzeczy dla siebie lub nawet zmodyfikować je i rozplanować swoją pracę, a co ważniejsze, by na podstawie przeczytanej książki mógł uświadomić sobie, jak pracować planowo, cenić czas, własne zdrowie itp.

Mając na myśli powyższe, czytelnik winien do wskazań autora odnieść się bardzo krytycznie. Gdyby ktoś chciał odrazu zastosować się do tego, co

*) Chociaż te „wzory" (niektóre) mają tę tendencję.

podaje autor (np. prowadzenie dyskusji) popadłby w kolizję nietylko z audytorjum, ale i ze sobą. Byłem świadkiem na terenie szkoły (na zebraniu rady pedagogicznej), gdzie przewodniczący, widać przeczytawszy tę książkę, tak skrępował „przepisami" obecnych, iż nikt nie śmiał zabrać głosu i... dyskusja zupełnie zawiodła. Brak więc było przygotowania ze strony wszystkich, grunt nieodpowiedni; dawniej atmosfera swobody w dyskusji, teraz ramy i nic dziwnego, że eksperyment nie udał się.

A więc powtarzam, że tylko krytyczny czytelnik wyciągnie korzyści z książki *Technologja pracy umysłowej*, wyciągnie te wartości, które najpierw winien sam przeżyć i dopiero zrealizować z korzyścią dla swego zdrowia i życia psychicznego.

Każdy nauczyciel, m. zd., winien zapoznać się bezwzględnie z tą książką już nietylko dla swej własnej wygody, ale i dlatego, że jest nauczycielem-wychowawcą, że ma wpajać w wychowanków zasady samoorganizacji higjenicznej i technicznej pracy umysłowej. Po przeczytaniu nasunie mu się wiele własnych cennych uwag i myśli, które będą mogły być zrealizowane w jego pracy wychowawczej i samokształceniowej.

Warszawa. Skiba.

JAK WYKORZYSTAĆ POMYSŁY DZIECI W NAUCE RACHUNKÓW?

(Na przykładzie „Mnożenie piśmienne przez dziesiątki".)

Nauczyciel, pracujący z zamiłowaniem, z poczuciem pełnej odpowiedzialności, musiał niejednokrotnie zauważyć, że dzieci występują dość często z oryginalnemi pomysłami, które w większości wypadków dowodzą niezbicie o ich twórczej pracy i giętkości ich umysłu.

Niesprawiedliwością byłoby zatem, gdybyśmy nie zwracali uwagi na tego rodzaju samorzutne poczynienia uczniów i nie dali im możności należytego zrealizowania ich. Brak zainteresowania się ze strony naszej tym czynnikiem duszy dziecięcej spowodowałby pewne niezadowolenie u dzieci, zanik zaufania w stosunku do nas i ostatecznie coraz bardziej potęgującą się niechęć do pracy szkolnej.

A zatem pomysły dzieci, o ile uznamy je za wartościowe, należy wykorzystać przy najbliższej okazji. Zresztą pedagogika, która traktowanie indywidualne dzieci podkreśla jako jeden z głównych czynników nauczania i wychowania, uzasadnia tem samem wspomniane dopiero co żądanie.

Jak dzieci wykorzystają szczęśliwe pomysły, niech dowodzi następujący przykład, mianowicie: mnożenie piśmienne przez (pełne) dziesiątki. Po przeprowadzeniu mnożenia piśmiennego przez jednostki i 10, następuje — jak wiadomo — mnożenie przez dziesiątki, z czego wynika, że podstawą (przygotowaniem) do mnożenia piśmiennego przez dziesiątki są poprzednio wymienione czynności.

Po przekonaniu się, że czynności te wykonują dzieci bez zarzutu, podajemy cel nowej lekcji, oczywiście w formie zadania praktycznego (krytego), np. pewna fabryka zatrudnia 70 robotników, z których każdy pobiera 36 zł tygodniowego zarobku. Ile uczyni tygodniowa wypłata dla tych robotników?

Przebieg lekcji. Sformuj zadanie, które należy wyliczyć, aby odpowiedzieć na pytania. (70 · 36 zł). Podczas „cichego zajęcia“, które teraz nastąpiło, wyłoniły się 3 pomysły:

1) 70 · 36 zł

10 · 36 zł = 360 zł
10 · 36 „ = 360 „
itd.

do 7 × (10 · 36 zł)

70 · 36 zł = 2 520 zl

2) 70 · 36 zł

7 · 36 zł = 252 zł
7 · 36 „ = 252 „
itd.

do 10 × (7 · 36 zł)

70 · 36 zł = 2 520 zł

3) 70 · 36 zł czyli 36 zł · 70

10 zł · 70	=	700 zł
10 „ · 70	=	700 „
10 „ · 70	=	700 „
6 „ · 70	=	420 „
36 zł · 70	=	2 520 zł

Nie brałem tu pod uwagę prac repetentów i tych dzieci, o których przekonałem się, że do właściwego rozwiązania zadania doszły drogą nielegalną.

W drugiej części cichego zajęcia poddały dzieci wszystkie te pomysły „surowej“ krytyce i okazało się, że większość była za trzecim sposobem. Jako powód tego orzeczenia podano krótkość rozwiązania. Należało wobec tego przekonać dzieci, że niezawsze ten sposób rozwiązania okazuje się dobrym. W tym celu poleciłem wyliczyć trzecim sposobem zadanie: 96 · 70.

Dzieci przekonały się, że poprzednie ich twierdzenie jest mylne. Aby dojść do ostatecznego celu, wyliczyły zadanie 96 · 70 dodatkowo jeszcze pierwszym i drugim sposobem. Na tablicy figurowało teraz tylko to ostatnie zadanie, rozwiązane trzema znanemi nam sposobami.

Nastąpiła teraz chwila cichej, lecz czynnej obserwacji pierwszego sposobu rozwiązania i lekko rzucone pytanie: czy da się to uprościć? (Główna myśl przeróżnych odpowiedzi: iloczyn z liczb 10 i 96, mianowicie 960 uważamy jako jeden z siedmiu równych dodajników pewnej sumy; więc zamiast tworzyć 7 równych dodajników — przez mnożenie zawsze tych samych liczb — aby je potem skupić w sumie, stanowczo rozsądniej będzie, jeżeli jeden z tych dodajników pomnożymy przez 7.) Przypomnijcie sobie, jak powstał dodajnik 960. (Iloczyn z liczb 10 i 96.) W jaki sposób rozwiążemy więc zadanie 70 · 96? (10 · 96 · 7, czyli iloczyn z liczb 10 i 7 pomnożymy przez 7.)

Wynikiem obserwacji drugiego sposobu rozwiązania będzie podobny rezultat, mianowicie: zamiast uważać iloczyn z liczb 7 i 96 czyli 672 jako dodajnik sumy, stworzonej z dziesięciu równych dodajników, lepiej będzie, jeżeli pomnożymy go przez 10. Krócej! (7 · 96 · 10).

Czy trzeci sposób rozwiązania możemy podobnie uprościć? (Częściowo tak.) Jak więc? (10 · 70 · 9 + 6 · 70.) Który zatem z tych trzech sposobów rozwiązania będziemy uważali za mniej odpowiedni? (Trzeci.) Dlaczego? (Zachodzi tu prócz mnożenia jeszcze i dodawanie.)

Popatrzmy jeszcze raz na pierwsze dwa sposoby, które uznaliście za dobre. (70 · 96 = 10 · 96 = 960 · 7 = 6720 lub 7 · 96 = 672 · 10 = 6720.) Któremu z nich przyznamy pierwszeństwo? Po ożywionej dyskusji i drobnych wyjaśnieniach doszły dzieci do przekonania, że w gruncie rzeczy oba są sobie równe; jedyna nikła różnica polega na zmianie kolejności mnożenia, w pierwszym bowiem wypadku mnożymy najpierw przez 10 a potem otrzymany iloczyn przez 7, w drugim natomiast odwrotnie.

Następuje teraz nadanie rozwiązaniom odpowiedniej formy:

$$\frac{70 \cdot 96}{10 \cdot 96 = 960 \cdot 7 = 6720} \qquad \frac{70 \cdot 96}{7 \cdot 96 = 672 \cdot 10 = 6720}$$

Znów krótka kolejna obserwacja rozwiązań, a następnie pytanie: jak możemy to jeszcze uprościć? Może rachując pamięciowo, nie będziemy potrzebowali pisać wszystkiego? (W pierwszym wypadku nie potrzebujemy pisać 10 · 96, lecz odrazu rezultat 960, który pomnożymy przez 7.) Napisz więc zadanie to, uproszczone ostatecznie.

$$\left(\frac{70 \cdot 96}{960 \cdot 7 = 6\,720}\right)$$

A w drugim wypadku? (Nie piszę 7 · 96, gdyż liczby te widzę w zadaniu; zatem 7 · 96 mnożę pamięciowo, a piszę tylko rezultat 672, który — pomnożę przez 10 — dopisując 0.) Napisz więc skrócone rozwiązanie.

$$\left(\frac{70 \cdot 96}{6\,720}\right)$$

Który zatem z tych dwu sposobów rozwiązania będziemy uważali za lepszy? (Oczywiście drugi.) Należy jeszcze nadmienić dzieciom, że stosując mnożenie piśmienne, stawiamy mnożnik zawsze na drugiem miejscu, a więc nie 70 · 96 lecz 96 · 70.

Po rozwiązaniu kilku zadań podobnych następuje ostateczna abstrakcja i zebranie: mnożymy dwucyfrową liczbę przez dziesiątki w ten sposób, że najpierw mnożymy ją przez liczbę, oznaczającą ilość dziesiątek, a otrzymany iloczyn przez 10.

Aby dojść do tego celu drogą krótszą, gdyż lekcja, podana tu, wymaga co najmniej dwu godzin, możnaby odrazu zabrać się do rozwiązania zadania 70 · 96, ale wtedy odpadłaby pewna część gimnastyki umysłowej.

Ćwiczenia: a) zadania praktyczne z otoczenia dziecka, b) zadania abstrakcyjne celem wyrobienia techniki rachunkowej.

Powidz (woj. poznańskie). Roman Szlandrowicz.

Dziwny jest wpływ, wywierany przez liczby na człowieku. Zarówno wiedza, jak i zabobon zwracają się do niej często, ażeby znaleźć odpowiedź na dokuczliwe i nierozwiązalne pytania. Doszukiwano się w liczbach tajemniczych, nadnaturalnych własności, które wielokrotnie były sankcjonowane przez panujące religje i na wielką skalę zakrojone filozoficzne koncepcje. Trzeba przyznać, że regularność liczb, odkrycie szeregu nieoczekiwanych kombinacyj z niemi, wreszcie znalezienie identycznych ilościowych stosunków w dziedzinach niesłychanie od siebie odległych — mogło być powodem do podziwu i namysłu. R. Swiętochowski: *Sugestja liczby.*

WYCINKI.

Młodzież poznańska a teatr i kino.

Teatry poznańskie pragnęły nagle służyć młodzieży i szkołom z niespotykaną dotychczas gotowością. Czytamy, jak żywo zainteresowano się młodzieżą, jakby chciano głównie o niej pamiętać, jak z myślą przedewszystkiem o potrzebach literackich i wychowawczych młodzieży układa się repertuar.

Ta niezwykła gorliwość bierze swój początek z Krakowa i z Wilna. Tam to bowiem zorganizowano bardzo szczęśliwie stałe przedstawienia dla młodzieży w ten sposób, że uczenica czy uczeń jest co najmniej raz na miesiąc w teatrze i za to płaci regularnie przez 10 miesięcy, co pierwszego, złotówkę. Młodzież zyskała więc nakoniec odpowiednie zaspokojenie swych potrzeb kulturalnych, a teatry odmiastowione, walczące z ogromnym niedoborem, znalazły mecenasa w szkołach.

Sprawa ta natomiast niespodziewanie komplikuje się w Poznaniu, gdzie istnieją aż cztery teatry, ubiegające się o tę znaczną subwencję młodzieży. — — — — — — — — —

Zapowiada się więc walka, nietyle o dobry teatr dla młodzieży, ile o dobrą i stałą subwencję. Narazie dla walczących dyrektorów poznańskich, a także dla teatrów innych miast polskich, świetny materjał do przemyślenia całego zagadnienia przynosi wynik ankiety, przeprowadzonej przez Kuratorjum Okr. Szk. Poznańskiego, ogłoszony w pracowitem i ciekawem opracowaniu wizytatora Tadeusza Eustachiewicza.

Wypowiedziała się w niej młodzież wyższych klas szkół średnich Poznania na temat: jak często uczęszcza do teatru, na jakich była sztukach, które z nich podobały się młodzieży, czy jest zadowolna z przedstawień, urządzanych przez teatry wyłącznie dla młodzieży, jakie sztuki chciałaby w teatrze oglądać itd., aż do pytania: co woli teatr czy kino?

Naogół odpowiedzi są szczere, zwłaszcza chłopców, choć nie wszystkie pytania jednakowo zainteresowały i nie na wszystkie umiano rzeczowo odpowiedzieć.

Ankieta poucza nas, że przedstawienia dla młodzieży są bardzo potrzebne. Przecież znaczny procent młodzieży poznańskiej wogóle przez cały rok nie był w teatrze, a blisko połowa była zaledwie raz lub dwa. Narzeka też młodzież na drogie bilety, skarży się na opłaty za garderobę. (Czasem różnica między ceną biletu, a ceną garderoby wyraża się cyfrą 20 groszy.) Kino jest tańsze. Dlatego ma większe powodzenie.

Przytem przedstawienia teatralne dla młodzieży bywają niedbałe. „Gra artystów jest niedołężna i niedokładna, sztukę

zbywają, uważają, że młodzież braków nie widzi". Inny znów uczeń pisze: „Artyści grali, ot, żeby odegrać, bo co tam młodzież, szkoda się wysilać, siły potrzebne do wieczornego przedstawienia". Uczenica dodaje: „Nie rozumiem, dlaczego młodzież ma widzieć, karmić się czemś gorszem, niż starsi. Uważam, że właśnie młodzież powinna patrzeć na rzecz dobrą, doskonałą". Z tych też względów dojrzalsi wolą iść do kina, bo tam artyści lepiej grają.

Nietylko jednak lepsza gra aktorów przemawia za kinem. Zwolennicy kina ciekawie uzasadniają swe umiłowanie. Oto kilka głosów: „Kino nad teatr przenoszę bezwzględnie. Tętni życiem, radością". „Stokroć chętniej uczęszczam do kina. Sztuki, dawane w kinach, mojem zdaniem, są naturalniejsze, lepsze". „Kino to mój żywioł. Nasze tempo życia coraz bardziej się amerykanizuje. Dlatego nudzi mnie przedstawienie teatralne. Nie znoszę sztucznego słowa". „Niech żyje kino. Nie dlatego, że jest owocem zakazanym". „W kinie są piękniejsze artystki, lepsi aktorzy, lepsze są zdjęcia, lepsza treść, a co najważniejsza więcej ruchu i dynamiki".

Słusznie powiada wizytator Eustachiewicz: „Przetworzyło się życie młodych. Przetworzyło się szczególnie w większych środowiskach i powoduje przechylanie się młodzieży na rzecz kinoteatru. I żadne zakazy tu nie pomogą.

Jeśli mimo obowiązujących zakazów tak olbrzymi procent młodzieży szkolnej chodzi do teatru świetlnego i za nim się opowiada, to jest to zjawiskiem typowem, tkwiącem w psychologji dzisiejszej młodzieży i w warunkach jej pracy."

Należałoby więc pomyśleć przedewszystkiem o właściwych dla młodzieży przedstawieniach kinowych. Niemniej jednak aktualne jest zorganizowanie przedstawień teatralnych. Wbrew bowiem pozorom teatr się nie przeżył i nadal, z mniejszą tylko siłą, oddziaływa na młodzież.

Z listy ulubionych autorów, zestawionych przez młodzież, widać, że wielcy poeci i dziś trafiają do młodych serc. Jakże charakterystyczny jest np. triumf Szekspira, który w plebiscycie otrzymał największą liczbę głosów.

„Skarżycie się PP. Dyrektorowie teatrów, że młodzież nie docenia doniosłości teatrów — pisze jeden z uczniów gimnazjalnych. — Dajcie nam często dobre sztuki, a będziemy chodzić z zamiłowania i wtedy kino strącimy już nie na drugi, ale któryś z ostatnich planów".

O tem słusznem żądaniu młodzieży niech pamiętają dyrektorowie nietylko poznańskich, ale wszystkich teatrów.

(Gazeta Polska.) Stefan Papée.

Kino dla młodzieży.

Sprawę poruszano wielokrotnie, ale dotychczas jeszcze nie rozwiązano w sposób właściwy. Ostatnio pisał o niej ciekawie p. Tad. C. w *Słowie*, dowodząc, że usunięcie filmu z życia dzisiejszego to utopja, a pozwalanie na deprawację uczuć i myśli młodzieży głupiemi obrazami — to przestępstwo. Młodzież musi wreszcie znaleźć w kinie odpowiedni repertuar i musi mieć specjalne kina. Sprawa sprowadza się do wskazania środków, koniecznych do wprowadzenia w czyn haseł, których słuszność przez nikogo nie jest kwestjonowana. Omówimy pokrótce stan rzeczy na naszym terenie i scharakteryzujemy działalność organizacyj zagranicznych, które wpływem filmu na młodzież specjalnie się zajmują.

Dyskusje, prowadzone w Polsce na temat „Film a młodzież“ odznaczają się beznadziejnem tkwieniem w szablonowych określeniach, w poruszaniu się w tem samem wiecznie korytku poglądów, najczęściej zupełnie dowolnych, nieumotywowanych i sprzecznych z rzeczywistością. Przyzwyczajono się mówić, że młodzież chodzi najczęściej na filmy niedozwolone, że filmy cowboyskie i gangsterskie mają zły wpływ, że to jeszcze i tamto... Wszystkie te cenne spostrzeżenia, powtarzane do znudzenia, nie opierają się na rzeczowych i wiarogodnych obserwacjach, ale są wysnute z powierzchownych spostrzeżeń, które wartości naukowej nie mają. A dalej, że tygodnik *Kino* czytują z zapałem pensjonarki, że młodociany złoczyńca zeznał, że lubi chodzić do kina. Czy to już dostateczne podstawy do stwierdzenia faktów, nieulegających pozornie wątpliwości, że młodzież szkół średnich interesuje się wyłącznie życiem prywatnem gwiazd ekranu, albo że wpływ kina na wzrost przestępczości wśród nieletnich jest coraz to wyraźniejszy? Czy przeprowadzono w tej sprawie jakąś ankietę, czy wypowiadała się kiedyś młodzież szkolna na tematy filmowe, czy spróbowano kiedyś w szkole pomówić w sposób rozsądny o kinie?

Prób tych nie podejmowano bądź wcale, bądź w sposób tak lękliwy, że nikt nigdy o tem nie słyszał (np. wypracowanie o filmie, o którem pisze w *Słowie* p. Tad. C.). A kto wie, czy zapoznanie się z temi sprawami, nie od strony wyświechtanych frazesów, ale badań naukowych, nie przyniosłoby wielu niespodzianek. Może, a nawet nietylko może, ale napewno wiele legend zakończyłoby swą karjerę i co najważniejsze — badania naukowe dałyby rzetelne wskazówki w wyborze repertuaru kin dla młodzieży i metody, w jaki sposób kina te należy organizować.

Międzynarodowy Instytut Kina Oświatowego w Rzymie przeprowadził w roku ubiegłym szereg badań zapomocą rozesłanej szkołom szeregu państw ankiety, obejmującej

w 33 pytaniach wszystkie sprawy wszechstronnie i wyjaśniającej z różnych punktów widzenia stosunek młodzieży do kina.

Pierwsze pytania miały na celu zbadanie, jak często młodzież chodzi do kina, sama czy w towarzystwie i do jakiego typu kin. Dalej poruszono kwestję zmęczenia fizycznego (zmęczenie oczu) na seansach filmowych i ogólne uszeregowanie wrażeń, jakie przynosi projekcja filmu (wrażenie przerażenia, radości, smutku itd.).

Pytanie dwunaste jest znamienne: Czy kino kazało ci myśleć? Do tego w gruncie rzeczy sprowadza się cała walka o nowe, dobre filmy dla młodzieży. Dalsze pytania poświęcone są repertuarowi: a więc jakie filmy najbardziej się podobają (dramaty, komedje, filmy podróżnicze, dydaktyczne, religijne itd.). Potem pytania natury ogólnej: Co wolisz: kino czy teatr, książkę czy kino, sport czy kino? Wreszcie pytanie ostatnie: Co myślą u ciebie w domu o kinie? Ankieta zwraca ponadto uwagę na wiek odpowiadającego ucznia, zawód rodziców, rodzaj szkoły (wiejska, miejska, gimnazjum, szkoła powszechna).

Pierwsze opublikowane rezultaty dotyczą wyłącznie szkół włoskich i siedmiu tylko pierwszych pytań; nie obejmują więc spraw najciekawszych (repertuar), dając jednak bardzo cenny materjał faktyczny do dalszych badań. Zgłoszono przeszło 18000 odpowiedzi z 742 szkół. Z ilości udzielonych odpowiedzi na chłopców przypada 70%, na dziewczęta 30%. Trzy kategorje wieku: od 10—13 lat, od 13—16 i powyżej 16 są reprezentowane w tej samej proporcji, jeżeli chodzi o chłopców; dziewczęta niemal wszystkie należą do pierwszej grupy. Pierwsze i piąte pytanie poświęcone były sprawie częstotliwości chodzenia do kina. Odpowiedzi są najlepszym dowodem, że kino jest dziś bez cienia przesady — chlebem powszednim młodzieży. W wieku od 10—13 lat 48% chłopców chodzi do kina więcej niż 4 razy tygodniowo, od 13—16 lat — 58%, a powyżej 16 lat — prawie jedna czwarta (22,4%); z udzielających odpowiedzi na ankietę chodzi do kina więcej niż 5 razy na tydzień. Cyfry naprawdę imponujące.

U dziewcząt proporcje są nieco mniejsze; powyżej jednak 16 lat tylko 2,4% chodzi mniej niż 2 razy tygodniowo. Warstwy społeczne, z których rekrutuje się młodociana publiczność, są reprezentowane niejednolicie — w grupach często chodzących do kina i stosunkowo rzadko uczęszczających do tych przybytków demoralizacji, jak chcą jedni, czy godziwej rozrywki, jak głoszą inni. Klasy lepiej sytuowane materjalnie dostarczają oczywiście większość w kategorji widzów, chodzących więcej niż 5 razy tygodniowo (na pierwszem miejscu zawody wyzwolone, na drugiem właściciele i rentjerzy, na trzeciem urzędnicy).

Czwarte pytanie ankiety: Czy lubisz chodzić do kina? było czczą formalnością. Wśród chłopców zdeklarowało się jako zwolenników kina — 98,6%, wśród dziewczynek — 98,1%. Odpowiedzi na pytanie należało umotywować i w tem właśnie uzasadnieniu sympatji, jaką większość młodzieży darzy kino, znaleźć możemy prawdziwą niespodziankę. Niemal równa ilość głosów opowiedziała się za walorami rozrywkowemi i kulturalnemi kina. Na pytanie odpowiadane bądź — lubię chodzić dlatego, że kino bawi, bądź — dlatego, że kino uczy. Bardzo mało odpowiedzi podało jako motyw — kino wychowuje, a tylko kilkadziesiąt odpowiedzi — kino wzrusza.

Ciekawe są odpowiedzi przeciwników kina, którzy rekrutują się przeważnie z pośród młodzieży starszej (wyżej lat 16) ze sfer urzędniczych i robotniczych. Tu na pierwszem miejscu znajduje się zarzut, że kino nudzi. Dalej — wywołuje zmęczenie. Inni uważają, że smuci (?), względnie jest niemoralne lub pozbawione cech wychowawczych, i wreszcie znalazła się odpowiedź, która jako powód niechęci do kina wymieniła obawę przed pożarem... Nadmienić jeszcze trzeba, że większość amatorów kina, którzy podnoszą jego zalety wychowawcze i oświatowe — to mieszkańcy wsi, a jeśli chodzi o płeć — dziewczęta, o zawód rodziców — rolnicy lub urzędnicy.

Ostatnie wreszcie pytanie ankiety, które dotyczyło kwestji chodzenia do kina samotnie czy w towarzystwie, dało wynik nieoczekiwany. Okazało się, iż błędem jest mniemanie, że dzieci proletarjatu chodzą do kina same, jest wręcz przeciwnie: największy procent samotnych młodocianych widzów — to przedstawiciele rodzin inteligenckich. Odpowiedź ta przeczy częstym narzekaniom, że biedne dzieci, pozbawione opieki starszych a często chodzące do kina, są najlepszym materjałem na przestępców, ponieważ filmy demoralizują...

Tyle ankieta, jeszcze niekompletna i ograniczająca się do szkół włoskich. Niewątpliwie analogiczna ankieta, przeprowadzona w Polsce, dałaby rezultaty inne, przynieść może jednak wiele prawdziwych rewelacyj. Może zresztą w wielkiej tajemnicy przeprowadza się i na naszym terenie tego rodzaju badania, przecież Polska jest czynnym członkiem Międzynarodowego Instytutu w Rzymie.

Warto jednak sprawą tą zająć się głośniej i wyraźniej, zwłaszcza dziś, kiedy nasi sąsiedzi z zachodu i ze wschodu prowadzą coraz intensywniejszą pracę na polu filmu oświatowego i propagandowego. U nas sprowadza się wszystko do pobożnych wzdychań oraz zapomóg, skrupulatnie wpłacanych do kasy Instytutu w Rzymie, i... to już chyba wszystko.

(Kurjer Polski.) Jerzy Toeplitz.

Niewyzyskane możliwości radja.

Mówić o niewyzyskanych możliwościach radja — to znaczy mówić o wszystkiem. Niema chyba takiej dziedziny życia, której nie mogłyby oddać poważnych usług rozgłośnie radjowe. Gdzie tylko ma zastosowanie słowo i dźwięk — tam otwiera się szerokie pole do działania dla radja, które jest tem szersze i tem skuteczniejsze, im szerszy jest zasiąg wpływów radja; a na popularność i wziętość wpływa przedewszystkiem *odpowiedni układ programów audycyj radjowych.*

I tu właśnie w dziedzinie programowej otwierają się przed radjem różnorakie i wielorakie możliwości. Byłoby źle, gdyby o doborze treści programowej decydować miał gust, czasem zgoła niewybredny, szerokich mas słuchaczy. Zapewne, że (znowu ze względów handlowych) liczyć się z nim trzeba, ale również i przedewszystkiem trzeba *gust ten kształcić,* wyrabiać i w ten sposób stale podnosić poziom wymagań. Pod tym względem radjo może i powinno odegrać rolę pedagoga, rolę tem wdzięczniejszą, że wywierającą swój wpływ na masy, rozrzucone wśród niezmierzonych przestrzeni, dokąd tylko fale radjowe dosięgnąć są w stanie. Stąd też wypływać winien *ścisły kontakt między radjem i pedagogiką w szerokiem pojęciu tego wyrazu.* — — — — — — — — —

Istotnie — *w dziedzinie pedagogiki robi się* w naszych rozgłośniach radjowych *mało.* Programy audycyj uwzględniają wprawdzie ten dział, dając odczyty, pogadanki i słuchowiska o specjalnym charakterze. Ale robi się to wszystko od wypadku do wypadku; nie widać w tem wszystkiem wyraźnej linji, brak mocnego spoidła. A przecież dziedzina wychowania (nietylko młodzieży, ale i dorosłych) jest jedną z najważniejszych może dziedzin naszego życia, na którą w dobie przemian powojennych zwraca się na całym świecie coraz większą i coraz pilniejszą uwagę. A przecież na naszym, polskim, gruncie tyle się wielkich, doniosłych zmian dokonało i tyle jeszcze ciągle się robi.

Nie mamy zamiaru nakreślać tu dokładnego programu na temat, co i jak radjo w omawianej tu dziedzinie robić powinno. Ograniczamy się tylko do *paru luźnych uwag.*

Jeżeli naprawdę wytworzenie typu obywatela, świadomego swych praw i obowiązków wobec swego Państwa, obywatela pełnego twórczej inicjatywy i zaprawionego do twardej dla Państwa pracy jest jednym z najważniejszych celów odrodzonej Rzeczypospolitej — to dla tego celu pracować winni wszyscy bez wyjątku; więc radjo ma tu wielkie i wdzięczne pole do działania.

Wychowanie człowieka-obywatela od przedszkola począwszy, poprzez różne typy i stopnie szkoły — aż do wyższych uczelni; niezwykle ważna sprawa, jaką jest *zagadnienie*

wyboru zawodu przez młodzież; organizacja życia szkolnego; kształcenie nowych kadr nauczycielskich i dokształcanie nauczycieli czynnych; uświadamianie rodziców w sprawach wychowawczych; współpraca domu ze szkołą — to pierwsze z brzegu sprawy, nadające się (jak nie można lepiej) do wciągnięcia w zakres stałych audycyj radjowych.

Coraz bardziej aktualną i coraz wyraźniej zdobywającą sobie prawa obywatelstwa wśród szeregu innych aktualnych jest sprawa wychowawczego uświadamiania rodziców oraz tworzenia poradni wychowawczych. Dlaczegożby poradni takiej nie miało stworzyć w swym zakresie polskie radjo? Jeżeli mogą istnieć i dobrze rozwijać się t. zw. „skrzynki" (techniczna, rolnicza), jeżeli jest kącik dla porad językowwch — to czemuż nie miałoby być „skrzynki wychowawczej" i kącika wychowawczego? To jest najprostsza droga do nawiązania kontaktu między rozgłośniami i słuchaczami.

Pomiędzy luźno dziś porozrzucanemi pogadankami, odczytami, słuchowiskami itd. trzeba stworzyć łącznik pedagogiczny, bez którego w założeniu swem wzniosły i piękny cel zanika i traci te walory, które posiadać powinien.

(Gazeta Polska.) Zygm. Mich.

„ŚWIAT I ŻYCIE."

Pierwszy zeszyt tego znakomitego *Zarysu encyklopedycznego współczesnej wiedzy i kultury* ukazał się w styczniu 1932 r. i niejednokrotnie zwracaliśmy uwagę na treść poszczególnych zeszytów. W międzyczasie wvszły dalsze zeszyty encyklopedji: tom I (objętości 1278 szpalt i 160 tablic z ilustr.) został ukończony w grudniu ub. r., a niedawno otrzymaliśmy zeszyt trzeci tomu II.

Ponieważ Wydawnictwo encyklopedji *Świat i Życie* obniżyło w drodze wyjątku dla P. T. Prenumeratorów *Przyjaciela Szkoły* cenę poszczególnego zeszytu z zł 4,80 na zł 3,—, przeto pozwalamy sobie poniżej podać treść kilku ostatnich zeszytów oraz zachęcić jednocześnie Szan. Czytelników do ujęcia — w ramach 3—4 stronicowego artykułu — swych uwag i wskazówek, dotyczących posługiwania się encyklopedji *Swiat i Zycie* czyto w nauce szkolnej, czy też w oświacie pozaszkolnej. Szan. Autorzy najlepszych prac otrzymają prócz honorarjum premjum w postaci książki naukowej. Red.

Zeszyt VII zawiera następujące artykuły wybitnych specjalistów polskich: *Bolszewizm* — prof. dr. Zygm. Łempicki, *Bonza* — dr. Jan Jaworski, *Botanika* — prof. dr. B. Hryniewiecki, *Ból* — dr. Piotr Słonimski, *Brazylja* — dr. T. Jaczewski, *Braminizm* — prof. dr. St. Schayer, *Broń w dawnej Polsce* — mjr. A. Hnilko, *Budda i buddyzm* — prof. dr. St. Schayer, *Budżet* — dr. T. Gro-

dyński, *Burżuazja* — dr. Aleksander Hertz, *Cechowa sztuka* — dr. J. Starzyński, *Cechy* — dr. M. Hartleb, *Celowość* — prof. dr. K. Ajdukiewicz, *Cena* — dr. T. Sławiński, *Celtowie* — dr. J. Reinhold, *Cement* — St. Kamiński i *Cezarowie* — J. Parandowski.

Zeszyt VIII zawiera artykuły następujące: *Cezarowie* — J. Parandowski, *Charakter* — prof. St. Baley, *Chata* — prof. dr. K. Moszyński, *Chemja* — prof. dr. J. Stalony Dobrzański, *Chemja ustrojów żywych* — doc. dr. P. Słonimski, *Chiny* — doc. dr. J. Jaworski, *Chłop* — prof. dr. Fr. Bujak, *Chopin* — K. Stromenger, *Choroba* — doc. dr. P. Słonimski, *Chrześcijaństwo* — ks. prof. dr. A. Klaweka, *Ciążenie powszechne* — doc. dr. L. Infeld, *Ciepło* — prof. M. Grotowski, *Cieśniny* — dr. J. Czekalski oraz *Ciśnienie* — prof. dr. L. Wertenstein.

Zeszyt IX zawiera następujące artykuły: *Ciśnienie* — prof. dr. L. Wertenstein, *Człowiek* — prof. dr. Edward Loth i dr. St. Miller, *Czas astronomiczny* — prof. dr. E. Rybka, *Cło* — S. Ciechomski, *Cukier i przemysł cukrowniczy* — J. Iwasiewicz, *Czechosłowacja* — dr. Chorowiczowa, *Cywilizacja* — dr. B. Suchodolski, *Cyrk* — J. Parandowski, *Czartoryski Adam Jerzy* — gen. M. Kukiel, *Czyn* — prof. dr. T. Kotarbiński, *Czytanie i czytelnictwo* — prof. H. Radlińska, *Cyganie* — prof. dr. E. Frankowski.

Zeszyt X zawiera, jak zawsze, szereg zajmujących artykułów ze wszystkich dziedzin, pióra najwybitniejszych specjalistów w danym zakresie. Prof. dr. Jan Dembowski pisze mianowicie o *Darwinizmie* i o *Długowieczności*, prof. dr. T. Marchlewski o *Domowych zwierzętach*, prof. dr. J. Morozewicz o *Diamencie*, zaś M. Trybulski o *Drobiu*. Wszystkie te artykuły w niesłychanie ciekawy sposób odkrywają przed młodymi czytelnikami tajemny świat przyrody. Artykuł *Droga mleczna* prof. dr. E. Rybki mówi temu młodemu czytelnikowi o tajemnicach wszechświata. Jak wszystkie numery *Swiata i Zycia* ma też i zeszyt X cały szereg artykułów nawskroś współczesnych, wprowadzających czytelnika w najistotniejsze zagadnienia doby obecnej. Takiemi artykułami jest przedewszystkiem *Demokracja* (dr. K. Grzybowski) i *Demokratyzm* (dr. Aleksander Hertz), a także artykuły, jak *Drogi* prof. M. Nestorowicza, *Dom* (dr. J. Starzyński i arch. G. Oderfeld), w którym pokazany jest rozwój domu od pierwotnej lepianki do żelazobetonowego domu współczesnego.

Zeszyt I d r u g i e g o rocznika (tomu) ma treść niezwykle urozmaiconą: O *Dyplomacji współczesnej* pisze w tym numerze b. Minister Spraw Zagranicznych August Zaleski. Młodzież nasza ma w ten sposób okazję dowiedzieć się ze *Swiata i Zycia* nietylko o dziejach dyplomacji (doc. dr. J. Feldman), ale i o tem, jak się tę dyplomację robi w czasach dzisiejszych i to ze źródła najbardziej miarodajnego, bo od tego, który w dziejach naszej polskiej dyplomacji powojennej odegrał wybitną rolę.

Dalej są artykuły tak aktualne, jak choćby *Dywan* (prof. dr. Tadeusz Kowalski), którego ukazanie się zbiega się niemal z otwarciem wielkiej wystawy dywanów w Muzeum Narodowem w Krakowie. Prześliczny a zarazem bardzo instruktywny artykuł St. Wasylewskiego *Dwory i dworki* wprowadza młodego czytelnika w odległy nastrój zamierzchłych czasów.

Jak zwykle w wydawnictwie *Swiat i Zycie* r e p r e z e n t o w a n e są n i e m a l r ó w n o m i e r n i e w s z y s t k i e d z i a ł y n a u k i i ż y c i a. W numerze niniejszym mamy więc np. zakończenie artykułu *Drukarstwo* pt. Drukarnia współczesna, w którym czytelnicy zapoznać się mogą ze współczesnym stanem techniki drukarskiej. W artykule *Drzewo i przemysł drzewny* scharakteryzowano tę tak ważną gałąź naszego przemysłu. Nie mniej bogato zaprezentowane są w numerze niniejszym nauki przyrodnicze. Wymienić tu należy przedewszystkiem artykuł *Dziecko* prof. dr. M. Michałowicza, w niesłychanie jasny i popularny sposób, przedstawiający olbrzymią pracę, jaką organizm ludzki przebyć musi w okresie dzieciństwa.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

K. juljański ustanowiony został przez Juljusza Cezara a to dlatego, że w r. 47 przed Chr. *k. rzymski* różnił się od roku zwrotnikowego o 67 dni. Rok 46 przed Chr. zawierał wyjątkowo 445 dni, poczem ustalono długość roku na 365 dni i 6 godzin, co czwarty ma liczyć 366. Ponieważ i ten podział nie był ścisły, bo na 129 lat przybywał jeden dzień za dużo, papież Grzegorz XIII powołał komisję, która w r. 1582 *k. jul.* poprawiła w ten sposób, że kalendarz ten dopiero po 10 000 lat nie będzie się zgadzał z ruchem słońca o jeden dzień. Poprawiony w ten sposób kalendarz zw. *gregorjańskim*, wprowadzono w całej Europie, z wyjątkiem krajów wschodnich.

W wiekach średnich rachubą czasu zajmowali się duchowni, którzy układali pisane kalendarze. W r. 1494 ukazał się w Krakowie pierwszy drukowany k. Od tego czasu rozpowszechniły się w Polsce jako książki popularne, zawierające oprócz wykazu świąt, przepowiednie pogody, różne przepisy, porady itp. Obecnie docierają k. do najodleglejszych zakątków wiejskich, w wielu wypadkach jako jedyny rodzaj — literatury.

W obiegu mamy liczne kalendarze specjalne. Z pedagogicznych na uwagę zasługują bardzo cenne i praktyczne: „Kalendarz Iskier“ (dla młodzieży) i „Kalendarz Pedagogiczny „Przyjaciela Szkoły”.

Kaleologja *gr.* nauka o pięknie.

Kaligrafja *gr.* sztuka pięknego i ozdobnego pisania.

Lit.: Czernecki J.: „Najdawniejsze wzory pisma polskiego”, tenże: „Kaligrafja w naszych szkołach średnich”, Czernecki, Szablowski, Tatuch: „Podręcznik do nauki kaligrafji dla użytku szkolnego i domowego“, Klęsk A.: „Psychofizjologja i patologja pisma”.

Kalina Antoni (1846-1906) wybitny lingwista i autor wielu prac naukowych, m. i. „Historja języka polskiego”, „Mowa kaszubska jako narzecze j. polskiego” i i. Należał do założycieli Tow. Ludoznawczego i był redaktorem czasopisma „Lud”.

Kalinka Walerjan (zob. historycy).

Kalinowski Stanisław (ur. 1873) fizyk, prof. Politechniki Warszawskiej, założyciel obserwatorjum magnetycznego pod Warszawą. Z dzieł cenny podręcznik „Fizyka”.

Kalinowski Zdzisław (1879—1926) architekt, autor wielu projektów budynków szkół powszechnych.

Z Kalisza Wojciech (umarł około 1601) polski pedagog arjański, przeciwnik jezuitów, autor dzieła źródłowego do dziejów oświaty polskiej: „Schola Levartoviana restituta”.

Kallenbach Józef (1861—1927) prof. hist. literatury w Uniw. J. K. we Lwowie, później w U. J. w Krakowie, wychowawca całego szeregu świetnych polonistów. Z dzieł dla nauczyciela niezbędna jest 2-tomowa bibljografja „Adam Mickiewicz”.

Kallimach (Filip Buonaccorsi) (1437—1496) humanista, wychowawca synów Kazimierza Jagiellończyka, jeden z pierwszych krzewicieli humanizmu w Polsce, autor licznych prac w j. łacińskim.

Kalobiotyka *gr.* sztuka pięknego życia u starożytnych Greków.

Kalokagatja *gr.* (kalos kai agathos = piękny i dobry) ideał człowieka doskonałego pod względem duchowym i fizycznym u Ateńczyków.

Kalorja *gr.* jednostka ciepła. Pośrednio w kalorjach podaje się także wartość odżywczą pokarmów według ilości ciepła, wytworzonej przez organizm z danego pokarmu.

Kaloryka *gr.* nauka o cieple.

Kalorymetr *gr.* przyrząd do pomiaru ciepła właściwego. Rozróżniamy k. wodny Berthelota, k. lodowy Bunsena i i.

Kameralna muzyka przeznaczona na kilka instrumentów (trio, kwartet, kwintet itp.).

Kameralna nauka nauka o administracji, wyparta obecnie przez ekonomję polityczną.

Kamerlingh-Onnes Heike (1853—1926) fizyk holenderski, laureat nagrody Nobla za fizykę.

Kamerton widełki do strojenia o 435 drgnieniach na sekundę.

Kamieński Adolf (1737—1784) pedagog polski, pijar, profesor wymowy w Collegium Nobilium. Napisał dzieło „Edukacja obywatelska". Pierwszy w Polsce poruszył sprawę kształcenia ludu i jego prawa do oświaty.

Kamieński Antoni (1795—1862) pisarz polski, wychowanek Liceum Krzemienieckiego, napisał historję szkoły krzemienieckiej.

Kamieński Franciszek (1851—1912) botanik polski, autor wielu prac naukowych m. i.: „Spis paproci krajowych", „Skąd rośliny pobierają węgiel".

Kamieński Henryk (1812—1865) teoretyk demokracji polskiej, autor „Filozofji ekonomji ludzkiego społeczeństwa" i „O prawdach żywotnych narodu polskiego".

Kamieński Łucjan (ur. 1885) muzykolog polski, prof. uniw. w Poznaniu. Kompozytor wielu utworów na chóry, pieśni itd.

Kamieński Michał (ur. 1879) współczesny astronom polski, wynalazca nowego typu chronometru do porównywania zegarów astronomicznych.

Kamieński Stanisław (1860-1913) lekarz polski. Z pism: „Początki histerji u dziecka", „Właściwości fizjologiczne ustroju dziecięcego".

Kamocka Józefa (1830—1897) pisarka pedagogiczna, autorka utworów dla dzieci i młodzieży, wydanych w zbiorku „W imię dobra i prawdy".

Kancelarja szkolna. Każda szkoła musi posiadać swoją kancelarję, czyli miejsce do wygotowywania i przechowywania dokumentów urzędowych. Do prowadzenia k. sz. niezbędne są podręczniki: Tłuczek P.: „Kancelarja publicznej szkoły powszechnej", Kukurewicz J.: „Podręcznik do prowadzenia kancelarji szkolnej", Lewicki W. i Zaklika Z.: „Kancelarja szkolna".

Kancjonał *l.* zbiór pieśni kościelnych.

Kancona *wl.* pieśń liryczna, forma poetyczno-muzyczna.

Kania Emanuel (1827—1887) kompozytor popularnych krakowiaków, mazurków, polonezów itp.

Kanon *gr.* miara, norma, w filozofji zbiór zasad i przepisów dla należytego używaniu władz poznania; w muz. forma imitacyjna, w której dwa lub więcej głosów wykonywa kolejno tę samą melodję.

Kant Immanuel (1724—1804) wielki filozof niemiecki. Filozofję swą zawarł w trzech podstawowych dziełach (tłumaczone są na j. pol.): „Krytyka czystego rozumu", „Krytyka praktycznego rozumu", „Krytyka sądzenia". K. ogłaszał na uniwersytecie w Królewcu także przez pewien czas wykłady z dziedziny pedagogiki. Poglądy jego w tej dziedzinie nie są jednak skrystalizowane, dopiero jego uczniowie zastosowali w dydaktyce naukę K. o czystych formach wyobrażenia i myślenia. Wedle K. najwyższą zasadą etyki jest: „Postępuj tak, aby prawidło woli twojej mogło się stać podstawą prawodawstwa powszechnego tj., aby to, co uważasz za dobre dla siebie, mogło być bez sprzeczności dla każdego". Poza tem zob. *Kryterja.*

Lit.: Bauch B.: „Immanuel Kant", Żółtowski A.: „Filozofja Kanta, jej dogmaty, złudzenia i zdobycze", Bornstein: „Zasadniczy problemat filozofji Kanta", Harassek: „Kant w Polsce przed rokiem 1930".

Kantata *wł.* zazwyczaj kompozycja okolicznościowa na jakąś uroczystość.

Kantyczka *l.* zbiór kolęd i pastorałek. W Polsce były szeroko rozpowszechnione k., naprzód pisane, potem drukowane i obecnie znaleźć je można bodaj czy nie w każdej chacie wiejskiej, gdzie tylko umieją czytać. Dzięki do pewnego stopnia kantyczkom dochowała się do dziś wielka liczba prześlicznych kolęd staropolskich.

Kapryśne dziecko, zazwyczaj jedynak (zob.), wychuchane, wypieszczone, prowadzone przez rodziców, ignorujących zasady wychowania. Dziecku takiemu o zmiennych humorach zachciewa się (wedle przysłowia) „kafli z pieca, gwiazdki z nieba", jest utrapieniem samych rodziców, służby, ale najwięcej cierpi nauczyciel, gdy je przyprowadzą do szkoły. Bardziej jeszcze wychowawczyni w przedszkolu. Cierpliwość, takt pedagogiczny wychowawcy, umiejętność postępowania łagodnego lecz stanowczego wystarczą do „wyleczenia" kapryśnika w krótkim czasie.

Kara cielesna polega na ukaraniu biciem: kijem, rózgą, batem itp. Stosowano ją od najdawniejszych czasów w wychowaniu (jako środek pedagogiczny). Obecnie istnieje jeszcze w Anglji jako kara dla chłopców do lat 16 i w zakładach poprawczych w Niemczech. W szkolnictwie polskiem surowo wzbroniona.

Lit. Markowski T.: „Kara cielesna w teorji pedagogicznej."

Kara dyscyplinarna, służbowa, nakładana jest na urzędników, nauczycieli itp. za naruszenie obowiązków służbowych. Może je nakładać jedynie komisja dyscyplinarna (zob.) w drodze orzeczenia na podstawie wyniku postępowania dyscyplinarnego (art. 74 Ust. z dn. 1 lipca 1926 o stosunk. służbowych nauczycieli). Kary te są: 1) nagana, 2) potrącenie jednorazowe, nie przekraczające 20% miesięcznego uposażenia, 3) potrącenie części uposażenia na określony przeciąg czasu, nie więcej wszakże niż 20% miesięcznie, 4) nagana z pozbawieniem awansu i wybieralności od 1 roku do dwóch, 5) odliczenie lat służby od roku do trzech, 6) przeniesienie bez zwrotu kosztów przesiedlenia, 7) zwolnienie ze służby z zachowaniem praw do emerytury lub odprawy, 8) wydalenie ze służby, 9) wydalenie z zawodu nauczycielskiego z pozbawieniem prawa zajmowania jakiegokolwiek stanowiska w szkolnictwie państw. lub prywatnem. Wydalenie jak pod 8) i 9) pociąga za sobą utratę wszystkich praw, związanych ze stanowiskiem i prawa do emerytury.

Karbowiak Antoni (1856—1919) docent Uniw. Jagiell, historyk, zasłużony ogromnie przez opracowanie: „Dziejów wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich" oraz „Polskiej bibljografji pedagogicznej".

Karcer *l.* kara, stosowana do uczniów za przekroczenia szkolne (odsiadywanie w szkole pod nadzorem nauczyciela pewnej ilości godzin poza nauką szkolną).

Karg-Elert Zygfryd (1877-1933) muzykolog i kompozytor niemiecki, skomponował szereg dzieł.

Karliński Franciszek (1830—1906) astronom polski, prof. Un. Jagiell. Z prac: „Żywot Kopernika i jego naukowe zasługi", „Rys dziejów obserwatorjum U. J.".

Karłowicz Jan (1836—1903) wybitny ludoznawca i językoznawca, redaktor czasopisma ludoznawczego „Wisła", wydał: „Słownik języka polskiego" (8 tomów), „Słownik gwar polskich" (6 tomów), autor rozlicznych rozpraw, artykułów itp.

Karność. Poglądy na karność i jej rolę w wychowaniu są rozbieżne. Jedni sądzą, że należy bezwzględnie podporządkować wolę ucznia woli wychowawcy. Postulat ten jest wyrazem mechanicznych metod w nauczaniu i wychowaniu. Drudzy

stawiają postulat nieograniczonej wolności, opierając się na posuniętym do przesady psychologizmie. Inni wreszcie ujmują karność kompromisowo, a typowym przedstawicielem tego poglądu jest Foerster (zob.). Jest on przeciwny przesadnemu kultowi indywidualności, ale przeciwny też jest karności bezdusznej, pozbawionej podstaw moralnych. Chłopiec nie posiada jeszcze skrystalizowanej „własnej" woli, chcenie jego stanowi raczej refleks kłębiących się impulsów, które opanować zdołają tylko mocna karność i posłuszeństwo. Dziewczęta stają się ofiarą swoich mgławicowych stanów uczuciowych, o ile nie znajdą przeciwwagi ze strony woli wychowawcy. Karność powinna być bezwarunkowa i nieugięta; raczej żadnej karności, niż karność luźna. Tylko taka karność zaprawi do ładu i porządku w życiu codziennem, co jest podstawą uczciwości, prawdziwości, wogóle porządku w znaczeniu głębszem. Z drugiej strony jednak posłuszeństwo powinno być dobrowolne, jeśli ma sprzyjać duchowemu rozwojowi człowieka. Osiągniemy to przez odwoływanie się do wyższych sił duszy. Surowością zewnętrzną niczego nie dokonamy, jeśli nie obudzimy w dziecku surowości względem samego siebie. Wychowanek powinien z własnego popędu tworzyć sobie ład, powinien umieć samemu sobie rozkazywać i być posłusznym prawom, które sobie sam nadał. W tem stadjum rozwoju karność przestaje być przymusem i nie kłóci się z wolnością, lecz tworzy jej niezbędne uzupełnienie.

Lit.: Danysz A.: „O wychowaniu", Foerster Fr.: „O wychowaniu obywatelskiem", „Szkoła i charakter", Missona K.: „Karność szkolna a praktyka", Mirski J.: „Zagadnienie karności w wychowaniu", Samolewicz: „O karności szkolnej w Prusiech a u nas" (rzecz starsza, wyd. z r. 1871).

Karol Wielki (742—814) król Franków, cesarz rzymski, znakomity organizator państwa i szerzyciel kultury, a w szczególności oświaty; zakładał szkoły, przy pomocy wybitnego pracownika Alkuina. Dzięki zarządzeniom i usiłowaniom K. W. obudził się po raz pierwszy w wiekach średnich żywszy pęd do oświaty, który wprawdzie nie dotarł do warstw szerszych, ale w górnych sferach społeczeństwa zostawił na przyszłość wyraźne ślady.

Karoli Władysław (ur. 1869) literat, autor licznych utworów w „Przyjacielu Dzieci" oraz wierszyków dla dzieci.

Karpowicz Stanisław (1864—1921) docent Wolnej Wszechnicy Polskiej, pedagog, dzieła: „Nasz świat", „Cel i zadania wychowawcze", „Ideały i metoda wychowania współczesnego", „Indywidualność i jej kształcenie", „Zabawy i gry jako czynnik wychowawczy", wspólnie z A. Szycówną „Nasza literatura dla młodzieży" (odb. z „Encykl. Ped.").

Kartezjusz (fr. Descartes René) (1596—1650) francuski filozof, matematyk i przyrodnik, twórca geometrji analitycznej. Uchodzi za założyciela filozofji nowoczesnej, ze względu na to, że:

1) odrzucił wszelkie dogmatyczne zasady naszego poznania, a pewność naszą oparł na samowiedzy, (cogito ergo sum = myślę, więc jestem),

2) uważał za ostateczne kryterjum prawdy i pewności jasne i dokładne poznanie,

3) wprowadził do badań filozoficznych matematyczno-mechaniczny pogląd na przyrodę.

Był twórcą nowożytnego racjonalizmu i dualizmu. (Dwojakie są substancje: *duchowe* — nieskończony Bóg, skończone dusze ludzkie i — *cielesne*, materjalne. Cechą substancji pierwszej jest myślenie, drugiej rozciągłość).

W języku polskim mamy jego dzieła: „Rozmyślania" tłum. Dworzaczek i „Rozprawa o metodzie" tłum. Boy. Celem wiedzy jest kie-